

معهد الدراسات العليا للطفولة
قسم الدراسات النفسية للأطفال

الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدي عينة من أطفال ذوي صعوبة القراءة فى مرحلة الطفولة المتأخرة
(دراسة وصفية مقارنة)

رسالة مقدمة من الباحثة

جهاد فتحى محمد محمد يوسف

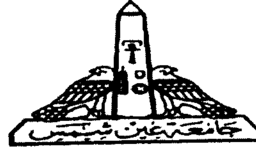
للحصول علي درجة الماجستير في دراسات الطفولة
قسم الدراسات النفسية للأطفال
(تخصص ذوي الاحتياجات الخاصة)

إشراف

الأستاذة الدكتورة
فؤادة محمد علي هدية
أستاذ علم النفس ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال
بمعهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

الدكتور
محمد رزق أحمد البحيري
مدرس علم النفس
معهد الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م



معهد الدراسات العليا للطفولة

قسم الدراسات النفسية للأطفال

صفحة العنوان

عنوان الرســـــالة : الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجدانى لدى عينة من أطفال ذوى صعوبة القراءة فى مرحلة الطفولة المتأخرة

(دراسة وصفية مقارنة)

اسم الطالـــــــب : جهاد فتحي محمد محمد يوسف

الدرجة العلميــــة : الماجستير

القسم التابع لهـــا : الدراسات النفسية للأطفال

اسم الكليـــــــة : معهد الدراسات العليا للطفولة

الجـــــــامعة : جامعة عين شمس

سنة التخــــرج :

سنة المنـــــح :



صفحة الموافقة

اسم الطالب : **جهاد فتحي محمد محمد يوسف**

عنوان الرسالة : **الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من أطفال ذوي صعوبة القراءة في مرحلة الطفولة المتأخرة (دراسة وصفية مقارنة)**

اسم الدرجة : **الماجستير**

لجنة الحكم والمناقشة:

١. الاسم: أ.د./ فؤاده محمد على هدية - الوظيفة: أستاذ ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس

٢. الاسم: أ.د./ أحمد مصطفى حسن العتيق - الوظيفة: أستاذ علم النفس البيئي وعميد معهد الدراسات والبحوث البيئية – جامعة عين شمس

٣. الاسم: أ.د./ أسماء محمد محمود السرسي - الوظيفة: أستاذ علم النفس بقسم الدراسات النفسية للأطفال – معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس

تاريخ البحث : ٢٠٠٨/٢/ م

الدراسات العليا

ختم الإجازة	أجيزت الرسالة بتاريخ
/ / ٢٠١٠ م	٨/ ٧/ ٢٠١٠ م
موافقة مجلس المعهد	موافقة مجلس الجامعة
٢٦/ ٥/ ٢٠١٠ م	/ / ٢٠١٠ م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبة القراءة , وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٨٠) ذكورا وإناثاً من الأطفال فى مرحلة الطفولة المتأخرة وتم استخدام مقياس رسم رجل لجودانف , مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة , مقياس فرز الأطفال ذوى صعوبات التعلم , استبانة الضغوط النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم , مقياس الذكاء الوجدانى للأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة وبعد التأكد من ثباته وصدقه , توصلت الدراسة إلى :-

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية والوعي بالذات وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١) ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية وإدارة الانفعالات وكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة وكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، وعلاقة غير دالة مع الدافعية الذاتية والتواصل والتعاطف لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين (الذكور والإناث) على بعد التعاطف عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وعلاقة غير دالة في بعد الوعي بالذات وإدارة الانفعال والدافعية والذاتية والتواصل والدرجة الكلية للذكاء الوجداني .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين (الذكور والإناث) في الضغوط النفسية .

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي في بعد الوعي بالذات وإدارة الانفعال والدرجة الكلية للذكاء الوجداني عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ولا توجد هذه الفروق في أبعاد الدافعية الذاتية والتواصل والتعاطف .

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي في الضغوط النفسية .

الكلمات المفتاحية

- **الضغوط النفسية**
- **الذكاء الوجداني – مكوناته**
- **صعوبات تعلم القراءة " الديسلكسيا "**

مستخلص الدراسة

بعنوان : " الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من أطفال ذوي صعوبة القراءة فى مرحلة الطفولة المتأخرة
" دراسة وصفية مقارنة "

قســم : " الدراسات النفسية للأطفال " **ماجستير**

معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس – ٢٠١٠

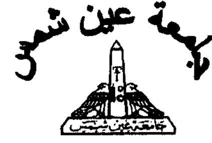
الباحث : جهاد فتحي محمد محمد يوسف

تهدف هذه الدراسة إلي معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط النفسية لذوي صعوبة القراءة في مرحلة الطفولة المتأخرة ٩ – ١٢ عام , ومعرفة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) علي مقياس الذكاء الوجداني , **كذلك تهدف إلي** معرفة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) علي مقياس الضغوط النفسية , **وإلي** معرفة الفروق بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي من عينة الدراسة (الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) علي مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده . **وأيضاً إلي** معرفة الفروق بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي من عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) علي مقياس الضغوط النفسية . **هذا فضلاً عن إعداد** مقياس للذكاء الوجداني للأطفال ، **ولتحقيق ذلك تكونت العينة من** (٨٠) من الأطفال الذكور والإناث من ذوي صعوبات تعلم القراءة تلاميذ (من ٩ – ١٢ عاماً) . **وطبق المقاييس الآتية** رسم الرجل لجودانف ، المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة ، فرز الأطفال ذوي

صعوبات التعلم ، استبانة الضغوط النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم ، الذكاء الوجداني للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة .
وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج مؤداها أولاً : وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والوعي بالذات وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١) ، ووجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية وإدارة الانفعالات وكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، ووجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة وكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، وعلاقة غير دالة مع الدافعية الذاتية والتواصل والتعاطف لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة ، **ثانياً :** توجد فروق دالة إحصائياً بين (الذكور والإناث) علي بعد التعاطف عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وعلاقة غير دالة في بعد الوعي بالذات وإدارة الانفعال والدافعية الذاتية والتواصل والدرجة الكلية للذكاء الوجداني ، **ثالثاً :** لا توجد فروق دالة إحصائياً بين (الذكور والإناث) في الضغوط النفسية ، **رابعاً :** توجد فروق دالة إحصائياً بين (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي في بعد الوعي بالذات وإدارة الانفعال والدرجة الكلية للذكاء الوجداني عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولا توجد هذه الفروق في أبعاد الدافعية الذاتية والتواصل والتعاطف ، **خامساً :** لا توجد فروق دالة إحصائياً بين (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي في الضغوط النفسية .

الكلمات المفتاحية Key words

- **الضغوط النفسية**
- **الذكاء الوجداني – مكوناته**
- **صعوبات تعلم القراءة " الديسلكسيا "**



معهد الدراسات العليا للطفولة

شكر

أشكر السادة الأساتذة الذين قاموا بالإشراف وهم :-

١ – أ . د / فؤادة محمد علي هدية – أستاذ علم النفس ورئيس قسم الدراسات النفسية للأطفال بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس

٢ – د / محمد رزق أحمد البحيري – مدرس علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس

ثم الأشخاص الذين تعاونوا معي في البحث وهم :-

١ – أ . د / عادل العدل أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوى كلية التربية – جامعة الزقازيق

٢ – أ . د / نبيل زايد أستاذ علم النفس التربوى كلية التربية – جامعة الزقازيق .

٣– أ / حمدى السيد قمحاوى مدرس لغة عربية بالأزهر

٤ – المديرين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمدرسين والمدرسات بالمدارس التي قمت بالتطبيق العملي فيها بمدينة الزقازيق والتي ذكرت في الرسالة .

وكذلك الهيئات الآتية :-

١ – مكتبة معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس ، المكتبة المركزية بجامعة عين شمس ، مكتبة كلية التربية بجامعة الزقازيق ، مكتبة معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة ، المكتبة المركزية بجامعة الأزهر ، مكتبة كلية البنات بقسم علم النفس جامعة عين شمس والمكتبة المركزية بجامعة الزقازيق.

٢ – المدارس التي قمت بالتطبيق العملي فيها .

٣ – رابطة الأخصائيين النفسيين .

٤ – أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا .

شكر وتقدير

الحمد لله الحنان المنان خلق الإنسان وكرمه بالعقول والأذهان على سائر الخلق والأكوان وفطر الإنسان على فطرة الإيمان ليتقرب إلى الله بالشكر والعرفان وكفاه نزول القرآن لتستنير به الأذهان (مثل علم لا يعمل به كمثل كنز لا ينفق منه في سبيل الله)

أما بعد ... الصلاة والسلام على نبيه الأمين المرسل إلى العالمين وعلى آله الطاهرين وصحابته أجمعين . وبعد سجدة قلب , وسجدة عقل , جسد ، كيان ، كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم فضلك على ما وهبني من عون وطاقة وصبر وتوفيق تخطيت بهم كل ما واجهني من صعاب بنفس راضية في سبيل إتمام هذا العمل المتواضع ، بهذه الصورة التي أدعو الله أن تحوز رضا أساتذتي وبعد ...فقد أمرنا الله ﷻ بالاعتراف بالفضل لذوى الفضل وشكرهم ، إذ قال في محكم آياته ﴿ **لئن شكرتم لأزيدنكم** ﴾ (**إبراهيم : ٧**) ، ومصدقا لقول رسول الله ﷺ " **لا يشكر الله من لا يشكر الناس** " **رواه الترمذي وقال حديث صحيح**

ولذا فإنه يسعدني ويشرفني أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى :

الأستاذة الدكتورة / فؤادة محمد علي هدية أستاذ علم النفس ورئيس قسم الدراسات النفسية فلقد منحتني هذه الدراسة شرف التلمذة على يديها ، فغمرتني بنصائحها السديدة وإرشاداتها العلمية القويمة فعلى هديها أتبعت وعلى منطقها تعلمت وعلى نهجها تقدمت باعتبارها الأم الحنون وخير مثل يحتذى به في التوجيه والتعليم والإخلاص فاللهم أجزها عني خير ما تجزي به عبادك المحسنين ، وأحفظها عليه وزدها من جمال العلم وزينة الحلم . أطل لنا في عمرها وأمنحها الصحة والعافية لتظل نبراسا مضيئا لكل الباحثين في هذا المجال فلها مني كل الشكر والتقدير والعرفان .

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى **أستاذي الدكتور / محمد رزق أحمد البحيري** مدرس علم النفس على ما قدمه لى من نصح وإرشاد وتقويم وبذل الجهد والطاقة لمعاونتى على إخراج هذا العمل كما ينبغى أن يكون متميزاً فنعم المعلم والأخ الكريم .

وأنه لشرف رفيع للبحث والباحثة أن يقوم بمناقشة البحث والحكم عليه رغم مشاغلهما المتعددة عالمان جليلان وهما الأستاذ الدكتور / أحمد مصطفى حسن العتيق أستاذ علم

النفس البيئى وعميد معهد الدراسات والبحوث البيئية جامعة عين شمس والأستاذة الدكتورة / أسماء محمد محمود السرسى أستاذ علم النفس بقسم الدراسات النفسية للأطفال بمعهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس فلهما من الله عظيم الجزاء ومن الباحثة صادق الدعاء .

كما أتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل **الأستاذ الدكتور / عادل العدل** أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق ، وأستاذي الفاضل **الأستاذ الدكتور / نبيل زايد** أستاذ علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة الزقازيق ، فكلاهما غمرني بكرم العلماء وحنو الآباء وقرب الإخاء ، فقد أعطياني فأحسنا العطاء ، ومواقفهما الإنسانية ومساعداتهم العلمية وتوجيهاتهما السديدة أكبر الأثر حقا التي أدت إلى المساهمة في إنجاز هذا البحث ، وكل الشكر **للأستاذ** حمدي السيد قمحاوي المدرس بالأزهر على مساعدته اللغوية لإنجاز هذا البحث .

وقبل ذي قبل لا أغفل ولا أنسى صاحب المقام الرفيع في حياتي الذي كان سبب مجيئي للدنيا وهو **والدي** أعطاني الكثير وساندني نفسياً ومعنوياً ودعا الله لي فتقبل الله دعاءه وكذلك أتقدم بخالص الحب والاحترام والتقدير والعرفان إلى **والدتي** التي لا أذكيها على الله فإنها غمرتني بحنانها وعطفها وصبرها وكذلك من الفضل لا أنسى أخوتي الأعزاء الأجلاء **نجلاء- زينب- آية- هاجر** الذين شاركوني في سهري وعملي وجهدي .

وقبل ختامي أتوجه بالتقدير الذي لا يتناهى إلى **أصدقائي** الذين وقفوا بجواري وساندوني لإتمام هذا العمل فجزاهم الله عني خير الجزاء وكل من عاونني بالدعاء ولم أعرفه ولم أتذكره . **وكذلك لم أنس ولا أتناس** الشكر لكل من قدم لي إساءة أو ظلماً أو إهانة فبهم تعودت الصبر واتخذتهم سلماً أصل به إلى مرادي العلمي فإنهم قدموها لي بغير قصد ولكن أمرني ربي أن أواجه السيئة بالحسنة حتى تكون لي ذخراً في عملي فإن بلوغ المعالي يبدأ بأول درجة وتخطي الصعوبات أول درجات العلا (فرب ضارة نافعة) وهم الحاضرون في أماكنهم الغائبون عن قلبي ولم يغيبوا عن عقلي وفكري وتفكيري .

الباحثة

جهاد فتحى يوسف

فهرس محتويات الدراسة

أولاً : فهرس موضوعات الدراسة

ثانيا : قائمة جداول الدراسة

ثالثا : قائمه الأشكال والرسومات البيانية للدراسة

رابعاً : قائمة مراجع الدراسة

خامساً : قائمة ملاحق الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

* مقدمة
* مشكلة الدراسة
* أهداف الدراسة
* أهمية الدراسة (النظرية والتطبيقية)
* حدود الدراسة (أدوات وعينة الدراسة)
* التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة

مقدمة

علم النفس هو العلم الذي يدرس الإنسان من حيث هو كائن حي يرغب ويشعر ويدرك وينفعل ويتذكر ويتعلم ويتخيل ويفكر ويعبر ويريد ويفعل وهو في كل هذا يتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه ويستعين به ولكنه قادراً علي أن يتخذه مادة لتفكيره ويؤثر فيه.

ويجهل أغلب الناس الكثير عن علم النفس نتيجة لذلك تظهر العديد من المشكلات بين الأبناء، وكثير من الأمهات لا يزلن يجهلن حقيقة الدوافع لكثير من تصرفات أطفالهن وهن غالباً ما يعجزن لهذا السبب عن توجيه أطفالهن توجيهاً سليماً ، وما زال الكثير من المدرسين عاجزين عن فهم شخصيات تلاميذهم فهماً صحيحاً ومعرفة الظروف المختلفة النفسية والاجتماعية التي أثرت في كل منهم وكونت سمات شخصيتهم المتباينة **(راوية دسوقي، ٢٠٠١،١-٦)**.

فالآباء إن لم يكونوا علي علم بدوافع الطفل قد يخفي عليهم ما يحمله سلوك أطفالهم من معانٍ نفسية ، فقد يكون اعتلال الطفل أو بكاؤه أو مرضه وفقدان شهيته أو ضعفه أو شحوبه أواضطرابه يحمل في حقيقته المرضية أسباباً عاطفية لو عرفها الآباء والأمهات وعالجوها لانتهت العلة تماماً ، وليس هذا فحسب بل قد يكون الانطواء والسهاد أو العدوان والعناد ردود أفعال نفسية تجاه تصرف الآباء والأمهات أو الأخوة والأخوات ، فالطفل يقيس الأمور كلها بعاطفته ويدرك منها بقدر تفاعل العاطفة في نفسه بما في ذلك من المحبة أو البغض أو الغيرة أو الحسد أو القبول أو الرفض وعلي قدر هذا التفاعل يكون سلوكه ونزوعه . **(محمد يوسف ، ١٩٩٦، ٨٥)**.

ويمكن القول أن حدوث الكثير من المشكلات في المدرسة ، يرجع إلى سوء توظيف العلاقة الانفعالية والاجتماعية للأطفال، وهم بذلك يتحملون عواقب ذلك ، فعملية تربية وإعداد أطفالنا يرجع إلى الحلقة المفقودة وهي التعليم الانفعالي الاجتماعي وكانت الاعتراضات الموجهة إلى ذلك أنه يجب أن يتم هذا التعليم خارج حجرة الدراسة ومستقلا عن عملية التدريس، فطريقة التدريس تركز بصفة أساسية علي تعلم المواد الأكاديمية، كما أن تقديم البرنامج الانفعالي الاجتماعي – الجيد يكون منبئا ليس فقط بالتحصيل الدراسي ولكن أيضا بالخبرات الفعلية والمرضية في حياة الإنسان جميعها . **(السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ٢٠٢-٢٠٣)**.

وبذلك فإن عملية التعليم تقوم علي استعادة الثقة وتقدير الذات وتجديد قدرات التعلم والتوصل إلى متعة القراءة والكتابة وذلك لا يمكن أن يتم إلا بالمشاركة بين الطفل والوالدين والمسئول عن إعادة التعليم والمدرسة، فاكتشاف الإضطرابات وإعادة التعليم يجب أن يكونا مبكرين حتى لا تتعرض دراسة الطفل للخطر. إن

الأمر يتعلق بإتاحة فرصة أفضل للتوصل إلى التعلم وعدم إثارة تقديرات ذاتية سلبية . **(آني ديمون، ٢٠٠٦، ١٢٦).**

وقد بدأ علماء النفس دراساتهم عن ظاهرة العواطف الإنسانية متأخرة ونتيجة لذلك ظلت العواطف الإنسانية غير مفهومة وانعكس ذلك في تحديد خصائص وسمات العواطف ، واليوم يعترف معظم الباحثين في مجال دراسة العواطف بالارتباط الوثيق بين العلاقات بين البشر والخبرات العاطفية ويصف زاجونك Zajonc هذا الارتباط فيما يأتي:

برغم تعريف العواطف بأنها حالة داخلية ، خاصة بالفرد – فهي ظاهرة اجتماعية وهي الأساس للتفاعل الاجتماعي -- وهي نتاج التفاعل الاجتماعي – في نشأتها واستمرارها **(أسبينوول لنراج ، وآخرون ، ٢٠٠٦، ٥٤).**

ونبعت أبحاث بار أون (Bar – On) من عمله كأخصائي نفسي إكلينيكي وخبراته العملية والتي دفعته للتساؤل "لماذا يظهر بعض الأفراد اتزانا إنفاعليا أفضل من الآخرين؟ ثم تطور السؤال إلى "لماذا يظهر لدى بعض الأفراد القابلية للنجاح في الحياة عن الآخرين" وتطلبت الإجابة علي هذه الأسئلة مراجعة منظمة لجميع العوامل التي توجب النجاح عامة وتساعد علي تحقيق الصحة الوجدانية مثل القدرات العامة، والمؤهلات ، والكفاءات الخاصة ، وتحديد ماهية المهارات التي توجب النجاح عامة، كذلك فحص القدرة على تحقيق الصحة الوجدانية والمحافظة عليها. وقام أيضا بمراجعة الأدبيات التي تناولت الأفراد الناجحين في الحياة وأهم خصائصهم، وتكشف له أن محددات النجاح والسعادة ليست فقط أو ليست دائما تعتمد علي الذكاء المعرفي، فكثير من الأذكياء فشلوا في حياتهم العملية وآخرين لم ينعموا بالراحة الوجدانية أو السعادة بينما نرى كثيرين من متوسطي الذكاء نعموا بالرضاء والنجاح ، بل أنها تعتمد على ما يسمى بالذكاء الانفعالي أو الوجداني . **(فاطمة وهبة ، ٢٠٠٦ ، ١٩) .**

وأكدت دراسات كل من مارتينز **(Martins, ١٩٩٧)** ومااليوف وسكوت **(Malouff and Schutte, ١٩٩٨)** علي أن الذكاء الوجداني منبئا قويا لتوافق الفرد النفسي والاجتماعي، وحاجة ضرورية للحياة والتعليم والعمل، وأن الدعائم الجوهرية لحياة الإنسان الراشد تقوم علي ما يتلقاه من رعاية واهتمام من جانب والديه والقائمين علي تربيته، و نوع العلاقة التي تنشأ بين الوالدين والطفل ، وطريقة معاملتهما تعتبر عاملا هاما يدخل في تشكيل شخصية الطفل، فإذا ما نشأ الطفل في بيئة تتسم بالحب والثقة تحول نموه إلى شخص يستطيع أن يحب غيره ويثق فيه، علي العكس الطفل الذي نشأ في جو مليء بالحرمان من الحب والشعور بالرفض فإنه يتحول إلى طفل أناني وعدواني لا يعرف الحب وليس لديه أي ثقة في الآخرين **(إسماعيل بدر، ٢٠٠٢، ٣).**

ولقد أوضح ستوك (Stock) أن الوصول إلى قمة آداء الفرد ينبع من الاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية لديه، ومن أبرز العوامل الداخلية للقدرة الانفعالية، أن

الانفعال يؤثر في طاقاتنا البدنية والعقلية، وهذا ما دعا دانييل جولمان (٢٠٠٠) للقول بأن الانفعالات تهيمن علي العقل في كثير من الأحيان، وهي الخطط الفورية للتعامل مع الحياة التي غرسها التطور في كيانها الإنساني، وأن كل انفعال يتضمن نزوعا إلى القيام بفعل ما، وهذه الانفعالات هي التي تقود إلى الأفعال (**اسماعيل بدر , ٢٠٠٢ ، ١**).

والشخص الذى يتمتع بالذكاء الوجدانى هو شخص ناجح في حياته – أي ناجح في تفاعله مع الآخرين وناجح في تعليمه – مما قد يكون مؤشرا إلى أن الشخص ذوي صعوبة التعلم قد يكون ذو ذكاء وجداني منخفض .

وفئة ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات القراءة خاصة في مرحلة الطفولة المتأخرة تمثل عبئا على المجتمع (الأسرة والمدرسة) ويتضح ذلك من خلال النسب المستمرة في التزايد , ولأن مادة اللغة العربية تعتبر هي أول مادة يتلقاها الطفل في بداية طريق التعليم , والتعلم لذا تعتبر من الأسباب القوية التي قد تؤدي إلى الضغوط النفسية بأنواعها ، فما بالنا لو زادت هذه الفئة عليها الضغوط الاجتماعية والاقتصادية وضغوط التربية وضغوط المستوى الاجتماعي والضغوط الذاتية وما يصاحب كل ذلك من ضغوط مدرسية بما فيها المعلم والأقران والمنهج الدراسي الذي لا يلائم هذه الفئة والامتحانات مما قد يؤدي إلى الإخفاق والفشل وعدم القدرة على مواجهة كل ذلك وعدم الثقة في النفس وانخفاض الدافعية الذاتية وهذا قد يقودنا إلى انخفاض في بعض أبعاد الذكاء الوجداني ، الأمر الذي دعا إلى القيام بهذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة.

مشكلة الدراسة:

أطفال اليوم هم رجال الغد وعليهم يرتكز الأمل في رقي الأمم. وبقدر الاهتمام بهؤلاء الأطفال صحيا وبدنيا ونفسيا وعقليا بقدر ما نضمن توفير الطاقة السليمة والكاملة لإدارة الدولة وتقدمها ولقد اهتمت الديانات السماوية بالطفل اهتماما بالغا وقررت له الحقوق التي تكفل نموه ورعايته بشكل طبيعي سواء أكان ذلك قبل مولده أم بعد ذلك ، لذا فهم لهم الحق في التعليم، ومؤدي هذا الحق أن يكون للأفراد حق في تلقين مقدار معين من التعليم وحقهم في اختيار ما يشاءون من المعلمين ويفترض كذلك حقه في الحصول علي قدر متفق علي ضرورته من العلم في وقت ما (**حقوق الإنسان**، ٢٠٠٧ ، ٨٥-١٣٥).

ويشكل ذوي صعوبات التعلم مشكلة خطيرة في مصر ، فقد قدر المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية صعوبات التعلم سنة ١٩٧٩ بحوالي ٥% وأن نسبة الذكور بلغت ٦ أمثال الإناث أما سنة ١٩٨٨ فإن دراسة (جواد) أظهرت أن صعوبات اللغة العربية كانت ٥٢,٢٤% في الصف الخامس الابتدائي. أما في دراسة (مصطفى كامل) سنة ١٩٨٨ فكانت صعوبات القراءة حوالي ٢٦% والكتابة ٢٨,٤% (**كريمة عثمان**، ٢٠٠١، ٨).

فصعوبات القراءة وصعوبات التهجئة تظهر بصورة كبيرة في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية , كما تتباين نسب انتشارها بتباين بعض المتغيرات الثقافية ، ويزداد انتشارها عند الأطفال من مستويات اقتصادية واجتماعية منخفضة ، ويبدأ ظهورها في مرحلة المدرسة الابتدائية وتبلغ ذروتها في الصف الخامس والسادس الابتدائي , وقررت جمعية الطب النفسي الأمريكية أن الأولاد أكثر تشخيصا من البنات لصعوبات التعلم بوجه عام كما يختلف انتشارها باختلاف الصف الدراسي أو العمر (**خالد زيادة** , ٢٠٠٤ , ٣)

واستنادا إلى معاهد الصحة الوطنية فى فرنسا فإن صعوبة التعلم تؤثر على فرد واحد من كل سبعة أشخاص ، ويظل الكثير من الأطفال والبالغين دونما تشخيص ويمضون حياتهم ولديهم هذه الصعوبة الخفية (**مارتين هنلى وروبرتا . الجوزين** ، ٢٠٠٦ ، ١٩٢) .

وتفيد بعض الدراسات علي ارتفاع نسب ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبة تعلم القراءة بصفة خاصة بين أطفال المدرسة الابتدائية :

ففي دراسة (**أحمد عواد** ، ١٩٨٨) بلغت نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة ٤٧,٣٧% ، و دراسة (**فتحي الزيات** ، ١٩٨٩) فبلغت نسبة صعوبات القراءة ٢٠,٦% ، و دراسة (**عبد الناصر أنيس** ، ١٩٩٢) بلغت نسبة صعوبات القراءة ١٦,٥%، بينما تفيد دراسة (**السيد مطحنة** ، ١٩٩٢) أن نسبة من يعانون من صعوبات تعلم في ضوء ظروف وإجراءات هذه الدراسة ٣٠,٧% وهي نسبة أكثر ارتفاعا عن النسب المتوفرة في مجمل أو معظم الدراسات العربية (**السيد سليمان**، ٢٠٠٣ ، ٧٧-٧٩)

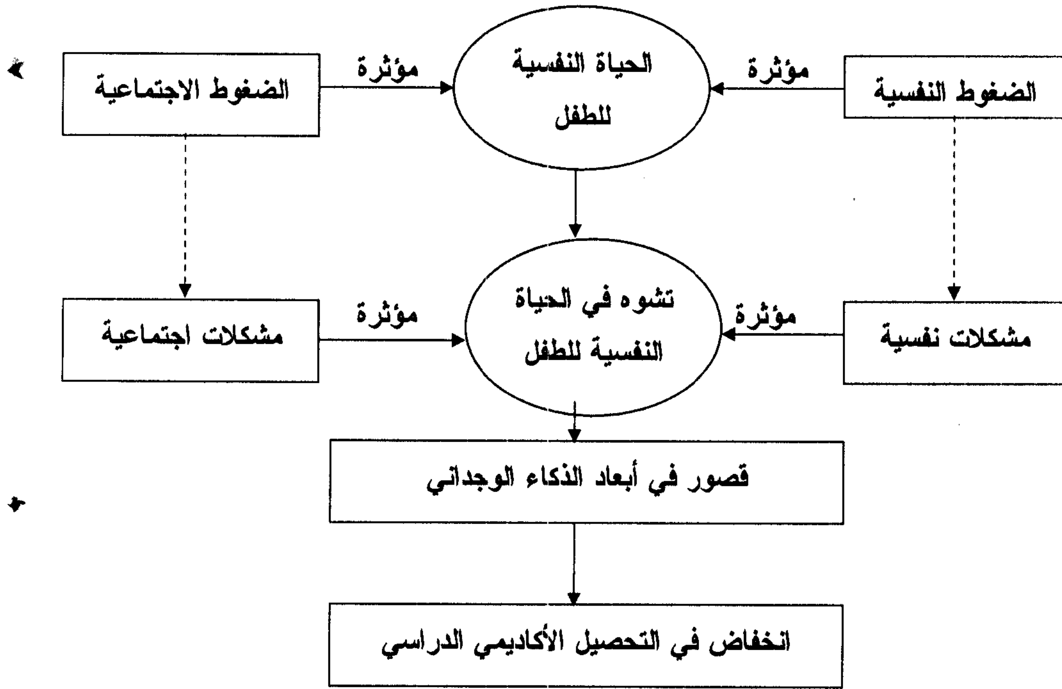
توضح نتائج الدراسات أن من خصائص ذوي صعوبات التعلم وجود مشكلات في الضبط الذاتي للسلوك ومشكلات في الإدراك الاجتماعي ومشكلات في التفاعل الاجتماعي ولديهم الشعور بالإحباط والمشاعر السالبة ونقص الدافعية والثبات الانفعالي والضغوط الاجتماعية في المدرسة والمنزل ، وأكثر رفضا وإهمالاً وأقل تقبلاً من الآخرين وأقل مكانة اجتماعية وأقل مشاركة وتعاونا ويعانون من سوء التوافق الشخصي والاجتماعي ويحظون بتقدير منخفض لذواتهم ومن الأقران والمعلمين والوالدين وضعف في المهارات الاجتماعية وأقل قدرة على الإنصات للآخرين ويظهرون سلوكيات مضادة للمجتمع ولديهم انخفاض في مفهوم الذات وأكثر قلقاً وأكثر أكتئاباً وأقل تركيزاً ولديهم نقص في الانتباه وقلة المثابرة وخاصة

عندما يواجهون بموضوعات دراسية صعبة ، ولديهم التسرع والاندفاع والخوف من الفشل وعدم الثقة بالنفس والاعتماد على الآخرين ويعانون من الخجل والانطواء , لديهم مشكلات وجدانية وكذلك انخفاض في الاستقلالية والتنظيم الذاتي وتحقيق الذات ولديهم الشعور بعدم الكفاءة (**سالم عبد القادر ، ٢٠٠٥ ; صلاح عميرة ، ٢٠٠٢ ; ضياء موسي ، ٢٠٠٦ ; عبد الله جندل ، ٢٠٠٠ ; عرفات شعبان ، ٢٠٠٤ ; عوض الله وآخرون ، ٢٠٠٣ ; كريمة عثمان ، ٢٠٠١ ; مديحة الجمل ، ٢٠٠٤ ; يوسف غبريال ، ٢٠٠٧**)

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة سالفة الذكر أن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وسماتهم تمثل فيما بينها مكونات الذكاء الوجداني ، فالذكاء الوجداني من ضمن مكوناته (الدافعية الذاتية والمهارات الاجتماعية , والتواصل مع الآخرين ، وتكوين علاقات اجتماعية سليمة والتعاطف وإدارة الانفعال , والوعي بالذات) بالإضافة إلى الأبعاد الفرعية لكل مكون على حده.

والذي دعت الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة هو الوعي بأهمية الذكاء الوجداني ودوره في النجاح في الحياة بصفة عامة وبالنجاح الدراسي والأكاديمي بصفة خاصة ومساعدة الطفل للتغلب على صعوبة تعلم القراءة والضغوط.بأنواعها وقد يكون الذكاء الوجداني عاملاً هاماً ومحدداً للضغوط النفسية وللتعرف على علاقة الضغوط النفسية بالذكاء الوجداني لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة .

ولندرة الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية – في حدود ما اطلعت عليه الباحثة – التي اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ما كان الدافع للقيام بهذه الدراسة ، و الشكل (١) يوضح مشكلة الدراسة الحالية :-



شكل (١) مشكلة الدراسة من وجهة نظر هذه الدراسة

يوضح الشكل السابق مدى تاثير الضغوط النفسية والضغوط الاجتماعية على تشوه الحياة النفسية للطفل مما يؤدى ذلك إلى قصور فى أبعاد الذكاء الوجدانى لدى الطفل وبه يؤدى إلى انخفاض فى التحصيل الأكاديمى الدراسى لذلك تسعى هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة في الطفولة المتأخرة (٩-١٢ عاما).

ويمكن أن نحدد تساؤلات الدراسة في الأسئلة التالية :-

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني – مكونات ودرجة كلية – والضغوط النفسية لدى عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) في مرحلة الطفولة المتأخرة ٩-١٢ عام ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية ؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي من عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني ؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي من عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية ؟

أهداف الدراسة:

١- تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط النفسية لذوي صعوبات تعلم القراءة في مرحلة الطفولة المتأخرة ٩ - ١٢ عام .

٢- معرفة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني .

٣- معرفة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية .

٤- معرفة الفروق بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده .

٥- معرفة الفروق بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية .

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية :

١- شيوع فئة (ذوي صعوبات تعلم القراءة) :

أوضحت (دراسة Lerner , ١٩٧١) أن النسبة تتراوح من ١% ، إلى ٣%، (ودراسة Gaddes , ١٩٧٩) النسبة تتراوح من ٥% إلى ١٥%، (ودراسة Gearhart and Weishahan) تتراوح من ٢٠% إلى ٣٠%، (ودراسة Morris and Levenberger ,١٩٨٢) يشير إلى أن يوجد ٦٧% من طلبة الجامعة هم طلاب ذوي صعوبات التعلم، أما تقرير مكتب الإحصاء الحكومي بالولايات المتحدة

الأمريكية لسنة (١٩٨١) The government of accounting فقد أفاد أن ١٢ ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية قد بلغت نسب صعوبات التعلم لديها ٤٠% من مجمل المعاقين المسجلين بها ، وأفادت (٦) ولايات بأن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبلغ حوالي ٥٠% من مجمل المعاقين أما (دراسة Chalfant, ١٩٨٩) فتشير إلى أن التقرير السنوي الصادر من مكتبة التربية بالولايات المتحدة الأمريكية في ١٩٨٤ يفيد بأن أكثر من ٤٠% من هذه النسبة تمثل حوالي ٤% من مجمل التلاميذ المسجلين بمدارس الولايات المتحدة الأمريكية، (ودراسة , Kaval et al ١٩٨٧) قد زادت ١% إلى ٣%، وتشير الدراسات العربية في بحوثها إلى ٢١% من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبة القراءة . (**السيد سليمان، ٢٠٠٣**).

٢- تصاعد الزيادة في نسبة انتشار فئة ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة داخل المجتمعات الدراسية والمراحل الدراسية المختلفة وهذا يمثل في حد ذاته مشكلة كبيرة للحكومات والمؤسسات التربوية.

٣- تعتبر من الدراسات الأولى التي ترصد الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وهم ذوي صعوبة تعلم القراءة في مرحلة الطفولة المتأخرة ٩ – ١٢ عام .

٤- تنطلق أهمية الدراسة من أهمية موضوع الذكاء الوجداني ولإمكانياته المستقبلية لتوظيف أبعاده ومكوناته في تخفيف الضغوط بأنواعها " لذوي صعوبات تعلم القراءة " لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة ٩ – ١٢ عام .

٥- أهمية الذكاء الوجداني وما يتفرع منه من مهارات تساعد الأطفال ذوي صعوبة القراءة علي مواجهة الضغوط النفسية مما تساعد علي توافقهم المدرسي الأكاديمي وفي كيفية التعامل مع المواد الدراسية .

٦- فئة ذوي صعوبات تعلم القراءة مكلفة للمجتمع والحكومات ويكثر انتشارها بين البنين أكثر من البنات لذلك يزيد المشكلة تعقيداً وتصبح أولى بالاهتمام لأن صاحب المشكلة لا يدرك أصلاً أن لديه مشكله .

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

١- الوقوف على طبيعة متغير الذكاء الوجداني لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة للطفولة المتأخرة ٩-١٢ عام قد توجه أنظار المتخصصين في العلاج النفسي والصحة النفسية إلى دراسته والعمل على خفض درجتها لدى عينات أخرى من صعوبات تعلم القراءة في مراحل عمرية مختلفة .

٢- قد توجه نتائج الدراسة أنظار المتخصصين في مجال التخاطب إلى إعداد البرامج العلاجية المختلفة لتنمية الذكاء الوجداني لديهم لخفض صعوبات تعلم القراءة لديهم .

٣- كما توجه هذه الدراسة أنظار مخططي التعليم والمناهج ضرورة مراعاة أن تشمل المناهج الدراسية على أسلوب التعلم العاطفي الاجتماعي الانفعالي وان

يشمل اليوم الدراسي على العديد من المواقف والأنشطة الجماعية التي تساعد هؤلاء الأطفال .

٤- وقد تساعد نتائج الدراسة في التعرف علي مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة وفاعلية إجراءات الدراسة في ذلك اختصاصي علم نفس الصحة في إعداد برامج علاجية ووقائية من اضطرابات أخرى.

حدود الدراسة:

يتحدد مجال هذه الدراسة في المحددات والأبعاد التالية:

(١) البعد المنهجي ويتضح من خلال الآتي :

أولاً : منهج الدراسة : تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

ثانياً : أدوات الدراسة : تتباين حدود الدراسة بتباين الأدوات المستخدمة فيها، وتعتمد هذه الدراسة في تحقيق أهدافها والتيقن من صدق فروضها على الأدوات الآتية :

١- مقياس رسم الرجل لجودانف .

(ترجمة وإعداد / محمد فراج ، عبد الحليم السيد ، صفية مجدي ، ٢٠٠٤)

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة .**(إعداد / عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٥)**

٣- مقياس فرز الأطفال ذوي صعوبات التعلم . **(ترجمة وإعداد / مصطفى كامل ، ٢٠٠٨)**

٤- استبانة الضغوط النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم . **(إعداد / مديحة الجمل ، ٢٠٠٤)**

٥- مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة . **(إعداد/ الباحثة)**

(٢) البعد البشري : وتتحدد عينة الدراسة في :-

أولا : العينة الاستطلاعية لصدق وثبات المقياس (١٠٦) طالباً وطالبة ٩-١٢ عام .

ثانيا : العينة الأساسية وتتحدد في الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة من طلاب المرحلة الابتدائية من الصف (الرابع، الخامس، السادس) الابتدائي (٨٠) ذكوراً وإناثاً (من ٩-١٢ عاماً)

(٣) البعد المكاني :

تتحدد نتائج الدراسة في ضوء مجتمع العينة والتي اختيرت من المدارس التالية بمدينة الزقازيق:

١- مدرسة عبد العزيز رضوان الابتدائية . ٢- مدرسة عمر بن العزيز الابتدائية
٣- مدرسة بوبسطه الابتدائية المشتركة. ٤- مدرسة الغار الابتدائية المشتركة
٥- مدرسة الشهداء الابتدائية المشتركة . ٦- مدرسة النحال الابتدائية المشتركة
٧- مدرسة الحناوي الابتدائية المشتركة ٨-مدرسة السادات الابتدائية المشتركة
٩- مدرسة طلعت حرب الابتدائية المشتركة.
١٠- مدرسة الناصرية الابتدائية المشتركة
١١- مدرسة عمر الفاروق الابتدائية المشتركة .

(٤) البعد الزماني:

كما تتحدد نتائج الدراسة وتتباين بتباين الفترات الزمنية التي تم فيها التطبيق وقد تمت هذه الدراسة عبر مراحل زمنية نوضحها فيما يلي :

١- فترة جمع البيانات من ٢٠٠٧/٦/١ إلى ٢٠٠٨/١/١
٢- فترة إجراء الدراسة الاستطلاعية من ٢٠٠٨/١/٢ إلى ٢٠٠٨/٢/٢٢
٣- فترة التحقق من صدق المقياس من ٢٠٠٩/٢/١٦ إلى ٢٠٠٩/٣/٢٥
٤- فترة تطبيق المقاييس من ٢٠٠٩/٣/٢٦ إلى ٢٠٠٩/٤/١١
٥- فترة تحليل البيانات واستخلاص نتائج الدراسة من٢٠٠٩/٥/١ إلى ٢٠٠٩/٨/١

التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

١- **الضغوط النفسية :-** تعرف إجرائيا بأنها " الدرجة اللفظية لعينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الضغوط النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم "

٢- **الذكاء الوجداني :-** يعرف إجرائيا بأنه " الدرجة اللفظية لعينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الذكاء الوجداني "

التعريف الإجرائي للأطفال ذوى صعوبات القراءة :

" هم من يفتقرون أو تنخفض لديهم أبعاد الذكاء الوجداني وتحيطهم ضغوط نفسية واجتماعية من المنزل والمدرسة والأقران والمنهج الدراسي والمعلم والمجتمع مما أدى إلى تعسر من الناحية التعليمية وخاصة القراءة لأنها أساس لكل المواد الدراسية ويحدد بالأطفال عينة الدراسة عمر (٩-١٢ عاما) الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة .

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

* المبحث الأول : *الضغوط النفسية*
* المبحث الثاني : *الذكاء الوجداني*
* المبحث الثالث : *صعوبات تعلم القراءة " الديسلكسيا "*

المبحث الأول

الضغوط النفسية

- **تمهيد** :

(١) نبذة تاريخية عن الضغوط النفسية

(٢) تعريف الضغوط النفسية

(٣) أنواع الضغوط النفسية

(٤) أعراض الضغوط النفسية : الآثار المترتبة على الضغوط النفسية

(٥) مصادر الضغوط النفسية

(٦) النظريات المفسرة للضغوط النفسية

(٧) أساليب مواجهة الضغوط النفسية ومقاومتها

(٨) مراحل التكيف مع الضغوط النفسية






تمهيد

كل إنسان منا له طاقة معينة....الناس يتفاوتون في قدراتهم على احتمال الضغوط عند التعرض لمواقف الحياة المختلفة. فقد يتعرض شخصان معاً لموقف أو مشكلة واحدة، يستطيع أحدهما أن يواجهها برد فعل مناسب. بينما يتأثر الآخر بطريقة مبالغ فيها قد تصل الي حد الاضطراب. ذلك يتوقف على بناء شخصية كل منهما ومقدرة الاحتمال في مواجهة المواقف والضغوط . هذا وقد يساعد الاستعداد الوراثي على ظهور المرض النفسي على شخص ما إذا تعرض لضغط...أو موقف....أو ظرف ، ومن أمثلة ضغوط الحياة التي تؤثر سلباً على التوازن النفسى للأفراد : التعرض لخسارة مادية أو فقد شخص عزيز أو الإصابة بمرض أو عجز (**عبد المنعم الميلادي ، ٢٠٠٣، ١٠**).

فالفرد بحاجة إلي درجة من الضغط أو كما يشير اليه البعض بالقلق (Anxiety) لتكون لديه الدافعية للقيام بعمل معين أو تحقيق إنجاز لنفسه ، وفي حالة الغياب الكلي للقلق يتسم سلوك الفرد باللامبالاة . (**على عسكر ، ٢٠٠٠، ٢٢**).

فحياة الإنسان اليوم أصبحت لا تخلو من التوتر والضيق الناشئين عن الضغوط التي يواجهها من يحيا في عالم التغير، فالحياة اليومية مليئة بالضغوط النفسية التي تؤثر على كل فرد في المجتمع طوال مراحل حياته . (**طلعت منصور وفيولا الببلاوى ، ١٩٧٩، ٥**).

في القرن العشرين وما بعده كان يسمى بعصر الضغوط النفسية والقلق ، نظراً لأن هذا العصر ملئ بالتعقيدات والمشكلات الاقتصادية والمطالب الزائدة والضاغطة في أوقات مختلفة من الحياة اليومية التي تتطلب مواجهة وحلول فورية وإعادة التوافق مع البيئة ، وحديثاً فقد سمى هذا القرن بعصر المواجهة أو التحمل Coping حيث يحاول الفرد عند تعرضه للموقف الضاغط أن يبذل جهداً لإدارة وضبط وتنظيم التهديد للوصول الي حالة الاتزان النفسي من عدمه . فإذا كانت تلك العمليات غير ملائمة تصبح مقاومة الفرد غير فعالة ويشعر بالضغوط النفسية . وهذا يختلف عن ملاءمة العمليات لمواجهة المصادر الضاغطة ويمكن أن يحتفظ الفرد بالصحة النفسية والجسدية معاً بشرط أن يعي كيفية المواجهة أو العمل . وما هي العمليات أو الاسترخاء الملائمة لمعالجة الموقف الضاغط والفترات الضاغطة في حياته (**السيد السمادوني ، ٢٠٠٧, ٢٥١**).

فالصحة ليست فقط هي صحة الجسد وإنما هي صحة الجسد..والنفس.والعقل...والوجدان.

(**عبد المنعم الميلادي ، ٢٠٠٣، ١١**).

وسوف تعرض الباحثة في البداية إلى نبذة تاريخية عن مفهوم الضغوط ثم ننتقل إلى تعريفه.

(١) نبذة تاريخية عن الضغوط النفسية :

بدأ البحث في مفهوم الضغط في أواخر القرن التاسع عشر، حيث أستعار علماء النفس والاجتماع وأصحاب المهن الطبية هذا المفهوم من مجالي الهندسة والطبيعة ، وكان يشار إلى هذا المفهوم بالعبء Load أو القوى التي تمارس على شئ ما ، ولمفهوم الضغط أصل لاتيني حيث تعني كلمة strictus الشدة أو الضيق ، والفعل Stringer يعني يشد . تعكس هذه الكلمات شد وتقلص

العضلات وصعوبة التنفس وكلها أعراض يقررها العديد ممن يعانون من الضغوط .(**نوال سيد** ، ٢٠٠٤، ٢١).

فقد أشار لازاروس (Lazarus , ١٩٦٦) إلى ظهور المصطلح لأول مرة في مجلة الملخصات النفسية Psychological abstracts في عام (١٩٤٤) وبدأ يتداول في الولايات المتحدة الأمريكية في أثناء الحرب العالمية الثانية وما بعدها (**عمر على** ، ١٩٩٩، ٢٣).

ويعتبر مفهوم الضغوط أحد المفاهيم الهامة التي حظيت باهتمام كثير من الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية لاسيما في الآونة الأخيرة التي انتشرت فيها ظاهرة الضغوط نظراً لكثرة الصعوبات والتطورات السريعة المتلاحقة التي تتسم بها الحياة الحديثة وما يصاحبها من ضغوط عديدة يتعرض لها الجميع في ظل هذه الحياة مما يؤدى غالباً للإحساس بالمعاناة والاضطراب ، وهو ما تشير إليه (**ممدوحة سلامة ١٩٩١**) بقولها أن مفهوم الضغوط الحياتية يلقي اهتماماً كبيراً من الدارسين خاصة في علاقة هذا المفهوم بكل من السواء أو الاضطراب والمرض ، حيث تزايدت في الآونة الأخيرة الدراسات التي توضح الصلة بين الضغوط – سواء تلك الخاصة لضغوط رئيسية كالفقد أو تلك التي تتناول ضغوطاً أقل وقعاً وشدة – وبين أشكال المعاناة والمحنة النفسية (**ممدوحة سلامة** ، ١٩٩١، ٤٧٥-٤٩٦).

وهذا الاهتمام بمفهوم الضغوط من جانب الباحثين لم يكن وليد الوقت الحاضر ولكنه بدأ في الثلاثينات من القرن العشرين على يد (**هانزسيلي H.Selye**) عالم الغدد الصماء بجامعة مونتريال – الذي يعتبر الرائد الأول الذي قدم مفهوم الضغوط إلى الحياة العلمية وذلك في عام (١٩٣٦) حيث كان متأثراً بفكرة أن معظم الكائنات البشرية تكون لها رد فعل للضغوط عن طريق تنمية أعراض غير نوعية، وأن هناك أشكال عديدة من الضغوط الداخلية والخارجية التي يتعرض لها الفرد (**صابر السيد** ، ٢٠٠١، ١٦).

وبدأت الدراسات النفسية في مجال الضغوط خلال العقد الأخير من القرن العشرين في التركيز على الجوانب الصحية للشخصية، وعلى المتغيرات التي من شأنها أن تجعل الفرد يظل محتفظاً بصحته الجسمية والنفسية في مواجهة الضغوط (**حسين فايد** ، ٢٠٠١، ٣٤٤).

ولأن مفهوم الضغوط لا يزال مفهوماً غامضاً محيراً فليس هناك تعريف محدد متفق عليه، وعلى الرغم من انه مفهوم للرجل العادي والرجل المختص على السواء ويفهمه الجميع إذا استخدم استخداماً عاماً إلا أن معناه ومغزاه لا يدركه إلا القليلون، ولا يعني هذا أن الاختلاف على التعريف فقط وإنما هو اختلاف على المصطلح نفسه والمصطلحات البديلة في المواقف المختلفة وهذا ما يدعو إلى التعرف على المصطلحات العديدة التي تشير في مجموعها إلى مصطلح الضغوط في الأوساط العلمية. فأول ما نشأت كلمة الضغوط كانت في ميدان الهندسة لتعني قوة خاصة أو تأكيداً لكلمة أو فكرة أثناء الكلام أو الكتابة (**مدحت سمير** ، ٢٠٠٢، ٢١).

(٢) تعريف الضغوط النفسية:

في قاموس اللغة العربية (المعجم الوجيز):

الضغط في اللغة يقصد به الشدة والمشقة، فيقال ضغط فلان أي شدد وضيق، وضغطه ضغطاً أي عصره وزحمه (**المعجم الوجيز**، ٢٠٠٠).

في قاموس اللغة الإنجليزية :

ففي اللغة الإنجليزية وردت ثلاث مصطلحات هي الضواغط Stressor والضغط Stress وقد جاءت الضواغط Stressor لتشير إلى تلك القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي فيزيقية، اجتماعية، نفسية – والتي يكون لها قدرة على إنشاء حالة ضغط ما، أما كلمة الضغط Stress فتعبر عن الحادث ذاته أي وقوع الضغط بفاعلية الضواغط أي أن الفرد قد وقع تحت طائلة ضغط ما، ويشير مصطلح الانضغاط Strain إلى حالة الانضغاط التي يعانيها ويئن منها الفرد والتي تعبر عن ذاتها في الشعور بالإعياء والإنهاك والاحتراق الذاتي ويعبر عنها الفرد بصفات مثل خائف ، قلق ، مكتئب ، مشدود ، متوتر ، متوجس . (**هارون الرشيدي، ١٩٩٩، ١٥**).

في قاموس علم النفس:

كلمة الضغط Stress مشتقة من الكلمة اللاتينية Stringer بمعني إثارة الضيق Tight ولقد استخدمت في القرن السابع عشر الميلادي كي تصف الشدة (الضيق Hand Schip) أو الحزن Affiction، وفي أواخر القرن الثامن عشر فإن مصطلح الضغط أشار إلى القوة Force أو الضغط Pressure أو التوتر Strain أو المجهود مشيراً إلى الفرد أو إلى القوى العقلية وفي قاموس علم النفس: نجد أن الضغوط هي نظام القوى الداخلية العضوية والنفسية التي تعمل على انهيار الجسم" (**عمر إسماعيل ، ١٩٩٩، ٢٣-٢٦**).

في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي:

يشير هذا المفهوم إلي وجود عوامل خارجية ضاغطة على الفرد سواء بالكلية أو جزء منه وبدرجة توجد لديه إحساساً بالتوتر أو تشويها في تكامل شخصيته وحينما تزداد شدة هذه الضغوط فإن ذلك قد يفقد الفرد قدراته على التوازن ويغير من نمط سلوكه إلى نمط جديد (**فرج طه، ١٩٩٣، ٤٤٥**).

اصل مصطلح الضغوط مشتقة من الكلمة الفرنسية القديمة Destressa وقد تحولت في الإنجليزية إلى Stress والتي أشارت إلى معني التناقض ، أما Destrene فكان للإشارة إلى الشئ غير المحبب أو غير المرغوب ويمكن القول أن المصطلح قد استخدم للتعبير عن المعاناة وضيق أو اضطهاد وهي حالة يعاني فيها الفرد من الإحساس بظلم ما ، وقد استخدم مصطلح Stress ليعطي معني الضغط (**ديفيد فونتانا ، ١٩٩٤، ١٢-١٣**).

ويذكر كل من جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي في معجم علم النفس والطب النفسي أن مصطلح الضغوط (Stress) به عديد من المعاني منها (ضغط – انعصاب – ضائقة – كرب – الإجهاد) ويعبر عن حالة من الإجهاد الجسمي والنفسي، والمشقة التي تلقي علي الفرد بمطالب أو أعباء وعليه أن يتوافق معها. وقد يكون الضغط أو الانعصاب داخلياً أو بيئياً وقد يكون قصيراً أو طويلاً وإذا طال هذا الضغط فقد يستهلك موارد الفرد ويتحداها ويؤدي الي انهيار اداء الوظائف المنظمة (**جابر عبد الحميد وعلاء كفافي، ١٩٩٥، ٣٧-٤٩**).

الضغوط النفسية:

ويعد مفهوم الضغوط من المفاهيم ذات الصلة بالصحة النفسية، حيث تشير مظاهر الضغوط النفسية إلى حدوث اختلال في الصحة النفسية لدى الفرد.

وللضغوط ثلاثة مستويات:- الأول: المستوى البيولوجي: والذي يتمثل في إصابة الجسم بالميكروبات وتعرضه لظروف فيزيقية مختلفة (كارتفاع درجة الحرارة بصورة شديدة) **والثاني: المستوى النفسي** الذي يتمثل في الاحباطات والصراعات على اختلاف مصادرها وأنواعها، **والثالث: المستوى الاجتماعي**، ويتمثل في القيود الاجتماعية والأعراف والعادات والتقاليد التي تحد من نشاط الفرد (**حسين فايد، ٢٠٠١،٣٤-٣٥**).

تعريف علماء النفس:

تعرف مشيرة اليوسفي (١٩٩٠) الضغوط بأنها ردود فعل داخلية لأحداث الحياة الموجبة والسالبة والتي تسبب للفرد توتراً ينبئ بتوافقه أو سوء توافقه للبيئة (**مشيرة اليوسفي** ،١٩٩٠ ، ٢٨٤).

ويعريف (بارلنج Barling) (١٩٩١) الضغوط بأنها حالة نفسية ناشئة من تفاعل الفرد مع المواقف البيئية الضاغطة والتي تؤدى إلى استنفاذ الطاقة الانفعالية والجسمية. (**شوقية إبراهيم** ، ١٩٩٣، ٤٣).

وتعرف فؤادة هدية (١٩٩٥) الضغوط بأنها تلك الحالة التي يتعرض فيها الكائن الحي لظروف أو مطالب تفرض عليه نوعاً من التوافق وتزداد تلك الحالة إلى درجة الخطر كلما ازدادت شدة الظروف أو المطالب أو استمرت لفترة طويلة (**فؤادة هدية** ، ١٩٩٥، ٧٣).

ويعرفه أحمد عكاشة (١٩٨٨) الضغوط بأنها تحدى عوامل غير سارة لطاقة التأقلم والتكيف للفرد وتعتمد كمية الشدة أو الأنعصاب اللازمة ، لنشأة الأمراض النفسية على تكوين الفرد الوراثي وإستعداده ، ويرى أحمد عبد الخالق (١٩٩٣) أن المشقة تشير إلى الدرجة المرتفعة من الضغوط الواقعة علينا فى حياتنا اليومية والتى يمكن أن تضغط علينا أو تدفعنا أو تجذبنا (**محمود شوقى** ، ١٩٩٧،٥٢-٥٣).

وأشار ديشونج (Deshong, ١٩٨١) أن الضغط خبرة يتعرض لها الفرد فتؤثر عليه عضوياً أو انفعالياً أو اجتماعياً أو عقلياً أو روحياً أو جميعها. (**جوزيف ريزو وروبرت زابل** ، ١٩٩٨، ١٢).

ويعرف هارون الرشيدى (١٩٩٩) الضغط بأنه ظاهرة معقدة تعبر عن وقائع متعددة وذات مضامين بيولوجية ونفسيه واقتصادية واجتماعية وهو إما حاد أو مزمن، وظاهرة الضغوط لها بعض الصفات الفيزيقية والداخلية التى تعطى لها وحدتها وتماسكها وتميزها عن غيرها من الظواهر (**هارون الرشيدى**، ١٩٩٩، ٧).

ويعرفها رس (Ress,١٩٧٦) بأنها أي مثيرات أو تغيرات في البيئة الداخلية والخارجية بهذه الدرجة من الشدة والدوام بما يثقل القدرة التكيفية للكائن إلى حدة الأقصى، والتي في ظروف معينة يمكن أن تؤدى إلى اختلال السلوك أو عدم التوافق أو الاختلال الوظيفي أو الذي يؤدى إلى المرض وبقدر استمرار الضغوط بقدر ما يتبعها من استجابات جسمية ونفسية غير صحية ويشير ميكانيك (Mechanic, ١٩٧٨) إلي الضغوط على أنها مجموعة الاستجابات التي تعبر عن حالة الضيق لدى الفرد في موقف معين ويعرف كوباس (Kobasa, ١٩٧٩) الأحداث الضاغطة بأنها أي حدث يحدث تغيراً في حياة الفرد ويتطلب منه إعادة توافقاته السابقة

(عمر إسماعيل ، ١٩٩٩، ٢٤).

كما يرى على عسكر (٢٠٠٠) أن الضغوط تستخدم للدلالة علي حاجتين مختلفتين، ففي الأولى تشير إلى الظروف البيئية التى تحيط بالفرد والتى تسبب نوعاً من الضيق والتوتر، وضمن هذا الإطار فإنها تشير إلى وجود مصادر خارجية غير مرغوبة، وفى الحالة الثانية فإن العبارة تشير إلى ردود الفعل الداخلية والتى تحدث بسبب هذه المصادر أى الشعور غير السار الذى يعطي تسميه الضغوط ، وردود الفعل هذه ترتبط بصورة رئيسية بالإدراك الشخصي تجاه هذه المصادر (**على عسكر** ، ٢٠٠٠، ٢٠).

وذهب على عبد السلام (٢٠٠٠) إلى أن الضغوط ما هي إلا سلسلة من الأحداث الخارجية التى يواجهها الفرد نتيجة تعامله مع البيئة المحيطة به والتى تفرض عليه سرعة التوافق فى مواجهته لهذه الأحداث لتجنب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية، والوصول إلى تحقيق التوافق (**على عبد السلام**، ٢٠٠٠، ٨٦).

ومصطلح يستخدم للدلالة على نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة. وتحدث الضغوط نتيجة العوامل الخارجية مثل كثرة المعلومات التي تؤدى إلى إجهاد انفعالي. وتظهر الضغوط نتيجة التهديد والخطر، ويؤدى الضغوط الي تغيرات في العمليات العقلية وتحولات انفعالية، وبنية دافعية متحولة للنشاط، وسلوك لفظي وحركي قاصر

(**فاروق عثمان**، ٢٠٠١، ٨١).

وقد تعددت وجهات النظر في تعريف الضغوط. حيث يمكن التعرف على ثلاثة اتجاهات في تناول الضغوط، وهي:-

الاتجاه الأول: ويتعامل مع الضغط على أنه متغير تابع (نتيجة) حيث يصف الضغط أو الانعصاب في صورة استجابة الشخص ببيئات مضايقة له أو مزعجة.

الاتجاه الثاني: ويصف الضغط في صورة مثير يتمثل في الخصائص الخاصة بتلك البيئات المضايقة أو المزعجة، ومن ثم فإنه ينظر إلى الضغط في هذا الاتجاه على أنه المتغير المستقل (السبب) في البحوث.

الاتجاه الثالث: وفيه ينظر إلى الضغط على انه انعكاس لنقص التواؤم بين الشخص والبيئة، وفي هذا الإطار فإن الضغط يدرس في إطار عوامل مهددة Antecedents وكذلك بالبيئة لإثارة بمعنى أنه ينظر إليه على انه متغير وسيط بين المثير والاستجابة.

(**حسين فايد**، ٢٠٠١، ٣٣٦).

ويرى فاروق عثمان (٢٠٠١) أن الضغوط هي تلك الظروف المرتبطة بالضغط والتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات التى تستلزم نوعاً من إعادة توافقه عند الفرد وما ينتج من ذلك من أثار جسمية ونفسيه، وقد تنتج الضغوط كذلك من الصراع والإحباط والحرمان والقلق (**فاروق عثمان** ، ٢٠٠١، ٩٦).

وترى نوال ياسين (٢٠٠١) أن الضغوط النفسية مجموعة الظروف والصعوبات والمثيرات التى يواجهها التلميذ فى بيئته السكنية ويتعرض لها بصفة مستمرة مما يسبب له الضيق والتوتر وينعكس هذا فى صورة أعراض نفسية وفسيولوجية واستجابات سلوكية نتيجة لشعوره بعدم الرضا عن المسكن الذى يقيم فيه (**نوال ياسين**، ٢٠٠١، ٨).

وترى مجدة أحمد (٢٠٠١) أن مصطلح الضغوط يبدو للمتخصصين بل والعامة ككلمة بسيطة يراد استخدامها وتداولها للتعبير عن حالة التوتر والضيق التى تنتاب البعض إذا ما تعرضوا لمواقف أحداث حياتية ضاغطة لكن فى الحقيقة أن تعريف الضغط ليس بهذه البساطة الأمر الذى يقوم عليه عدم القدرة على تحديد تعريف، شامل متفق عليه للضغط النفسى، فالمصطلح قد يقدمه الباحثون والمتخصصون بمعانى مختلفة تبعاً لمجالاتهم وموضوعاتهم (**مجدة أحمد** ، ٢٠٠١، ٤٨).

وتعرفه منى توكل (٢٠٠٢) بأنه الحالة الوجدانية التى يخبرها الطالب نتيجة إدراكهم لظروف بيئية معينة يتعرضون لها وتفرض عليهم أن يتكيفوا أو يتوافقوا معها وتتمثل هذه الحالة الوجدانية فى المشاعر غير المريحة وغير السارة التى تنتاب الطلاب نتيجة تعرضهم لهذه الظروف معبراً عنها بمجموع استجابات الطلاب على مقياس الشعور بالضغوط النفسية (**منى توكل** ، ٢٠٠٢، ٢٠).

وتعرفها مديحة الجمل (٢٠٠٤) بأنها مجموعة من الظروف والصعوبات التى يدركها ويواجهها الفرد فى المطالب الموقفية (المدرسية والأسرية والذاتية والاقتصادية) ويشعر بشدتها وتسبب له توترا وضيقا وقد تؤدى به إلى الاضطراب النفسي والجسمي (**مديحة الجمل** , ٢٠٠٤، ٩).

ويرى مايروسوتن (Mayer & Sutton ١٩٩٦) أن الضغوط تؤدى إلى الاضطراب النفسى والعقلى والعاطفى مما يؤدى إلى فقد الطاقة والثقة وضعف الأداء والسلبية تجاه الآخرين.

ويعرفه كل من أروب وجيمس (Arrob & James, ١٩٩٢) بأنه "استجابة الشخص السلبية تجاه مستوى غير ملائم من العبء Pressure ، ويشير هذا التعريف إلى أن تأثير الضغط يعتمد على بعدين، **الأول البعد الموضوعى** Objective وهو مستوى الضغط **والثانى البعد الذاتى** Subjective وهو استجابة الفرد لهذا العبء ، ويعرفها ميكنباوم (Meichenbaum, ١٩٩١) هى قوة خارجية تؤثر على الفرد وينتج عنها شد عصبى، كما ترتبط باستجابات الفرد عندما يتعرض لتهديدات بيئية، الأمر الذى يحدث اختلالاً فى التوازن النفسى والفسيولوجى مما قد يؤدى إلى شعوره بالاستفزاز من داخله (**هشام الخولى** ، ٢٠٠٤،٨٤-٨٥)

تعقيب الباحثة .... تتفق الباحثة مع تعريف الضغوط من الناحية النفسية والاجتماعية والمدرسية والأسرية التى تؤثر على الطفل .

(٣) أنواع الضغوط النفسية:

هناك من يصنف أنواع الضغوط تبعا لمستواها وتتحدد في :-

١- **الضغط العادي Noramal range stress**

٢- الضغط الحاد Serere stress

٣- الضغط الشاذ Abnormal stress

ويتفق تصنيف Kangan مع التصنيف السابق حيث يرى أن الضغوط تتضح في :

٤- الضغوط المفاجئة أو العنيفة ٥- الضغوط الشخصية

٦- الضغوط البيئية والاجتماعية (مديحه الجمل، ٢٠٠٤، ٢٢).

ويصف ميلر Miller الضغوط حسب استمراريتها مع الفرد إلى:

٧- الضغوط المؤقتة والضغوط المزمنة

٨- الضغوط الإيجابية والسالبة (طلعت منصور وفيولا الببلاوى ١٩٨٩، ٧)

وأضاف موراى **Murray** قائمة أخرى من الضغوط أشتملت على :-

٩- ضغط نقص التأييد الأسرى ١٠- ضغط الأخطار والكوارث

١١- ضغط النقص والضياع ١٢- ضغط العدوان

١٣- ضغط الانقياد ١٤- ضغط الانتماء والصداقة

١٥- ضغط النبذ وعدم الاهتمام ١٦- ضغط الجنس

١٧- ضغط طلب العاطفة من الأخرين

١٨- ضغط الحاجة إلى الاحترام والتقدير

١٩- ضغط العطف على الأخرين (التسامح)

٢٠- ضغط الخداع والمراوغة ٢١- ضغط الخصوم والأقران المتنافسين

٢٢- ضغط السيطرة والقسر والمنع

٢٣- ضغط الاحتجاز والموضات الكابحة (هارون الرشيدى ،١٩٩٩، ٦٤-٧٣).

وهناك من يقسم الضغوط من حيث دوامها ومدى استمراريتها إلى ضغوط قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى وهو ما يشير إلية "**حسن مصطفى**" (**١٩٩٢**) بقوله أن الضغوط تختلف في دوامها حيث تكون قصيرة المدى كانتظار نتيجة الامتحان أو قبول في مدرسة أو جامعة أو عمل ، بينما تكون الأخر متواصلة أو طويلة المدى كالمعيشة مع أباء مستبدين والمشكلات الأسرية والعمل في ظروف غير مواتية والضغوط الاقتصادية والتفرقة العنصرية. (**حسين مصطفى**،١٩٩٢، ٢٢).

كما أن هناك من قسم الضغوط حسب حدتها إلى ضغوط حادة وضغوط متوسطة الشدة ،وضغوط بسيطة معتادة وهو ما يتفق مع تقسيم "**ممدوحة سلامة**" (**١٩٩١**) حيث ترى أن الضغوط قد تكون أحداثا رئيسية كانفصال الوالدين أو فقد شخص عزيز كما أنها قد تكون أحداث اقل ضغطا كالضغوط الاقتصادية واضطراب العلاقات مع الأخرين وكذلك قد تكون مجرد منغصات ومضايقات يومية كمشكلات الأبناء أو الاضطرابات الصحية (**ممدوحة سلامة** ،١٩٩١، ٤٧٥-٤٩٦).

(٤) أعراض الضغوط النفسية: الآثار المترتبة على الضغوط النفسية:

أما فيما يتعلق بأعراض الضغوط النفسية فيشير سيلى (Sely, ١٩٧٦) إلى تلك الأعراض فى ثلاثة محاور (أطوار) يطلق عليها أعراض زملة التوافق العام General adaptation syndrome وهى الإنذار بالخطر، المقاومة، الإجهاد، والاستنزاف ففى **الطور الأول** (الإنذار بالخطر) يؤدى الضغط إلى حشد وتنشيط ميكانزمات التوافق، وفى **الطور الثانى** (المقاومة) يؤدى إلى استخدام آليات التوافق مع التحمل والمكابدة، أما **الطور الثالث** (الإجهاد والاستنزاف) فيؤدى الضغط إلى إنهاك آليات التوافق من خلال الاستخدام الزائد والمستمر (Selye, ١٩٧٦).

ويتفق لينهام Lunham مع سيلى فى أن الضغط النفسى يبدأ بحالة من الإحباط Frustration ويصحبها حالة من القلق Anxiety ويصحبها حالة من الاستنزاف النفسى Exhaustion منتهيا بحالة من الاحتراق النفسى (Lunham, ١٩٨٤) ويشير لازاروس (Lazarus, ١٩٦٦) إلى أن القضية الأساسية فى هذا الموضوع هى تحديد كمية الضغوط التى يمكن أن يتحملها الإنسان ومصادرها التي يمكن أن يتحكم فيها ويرى أنه من المفيد عند دراسة الضغوط معرفة طبيعة الضغوط أو طبيعة الظروف الضاغطة(Lazarus, ١٩٦٦, ١١) (**عمر إسماعيل ، ١٩٩٩،٢١-٢٢**).

وقد أشار ألين (Alen, ١٩٨٣) إلى أن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة قد يكون له تأثيراً إيجابياً يدفعه إلى تحقيق ذاته وقد يكون له أيضاً تأثيراً سلبياً يجعله يعجز عن تحقيق أهدافه ويعجز أيضاً عن التفاعل مع الآخرين، ومن ثم ظهور الأعراض النفسية وغير ذلك من نواحى الاختزال الوظيفى (**هشام الخولى**، ٢٠٠٤، ٨٤)

مظاهر الاستجابة للضغوط النفسية:

* تختلف مظاهر الاستجابة للموقف الضاغط على عدة عوامل :
* طبيعة الموقف الضاغط.
* شدة الموقف الضاغط.
* وجود المساندة الاجتماعية والعون النفسي.
* توفير الموارد والإمكانيات. (**شوقية إبراهيم** ، ١٩٩٣ ، ٦٣)

حاولت الباحثة استخلاص الآثار المترتبة على الضغوط النفسية وهي كالتالي :

١ـ آثارانفعالية
٢ـ آثار فسيولوجية
٣ـ آثار نفسية
٤ـ آثار بيولوجية
٥ـ آثار نفسجسمية
٦ـ آثار خاصة بالعلاقات الشخصية
٧ـ آثار سلوكية
٨ـ آثار اجتماعية اسرية
٩ـ آثار معرفية او فكرية او ذهنية

<u>اولا : الآثار الانفعالية :</u>

سرعة الانفعال – تقلب المزاج – العصبية – سرعة الغضب – العدوانية – سرعة اللجوء إلى العنف – الشعور بالاستنزاف الانفعالي أو الاحتراق النفسي burnout – سرعة البكاء .(**علي عسكر ، ٢٠٠٠ ، ٤٥**)

كذلك أيضا الغيرة – عدم الارتياح – الانسحاب – الانفصال عن الواقع – ضعف القدرة على الخلق والابداع – فقدان المتعة – الميل إلى البكاء – الكوابيس – شدة الحساسية للآخرين – لوم النفس – عدم الصبر – نقص إدراك الخبرات أو التجارب الايجابية – ضيق الرؤية – انخفاض في تقدير الذات – تغير عادات الاكل . (**شيرين هليل ، ٢٠٠٤ ، ٧٠-٧١**)

وكل تلك المظاهر السابقة تدل على الحالة الانفعالية للتلميذ مثل : أنا عصبي . (**بدر العمر و محمد غنيم ، ٢٠٠٤، ٢٠٣**)

<u>ثانيا : الآثار الفسيولوجية :</u>

هي ردود الأفعال الجسمية للتلميذ مثل "اشعر دائما بصداع" (**بدر العمر ومحمد الدغيم ،٢٠٠٤ ، ٢٠٣**).

ومن المظاهر الفسيولوجية:

١- زيادة النبض وارتفاع معدلات ضربات القلب.
٢- زيادة ضغط الدم
٣- اضطرابات وتقلصات في المعدة
٤- ضيق في التنفس
٥- جفاف في الحلق
٦- برود في اليدين
٧- ألام في الظهر
٨- فقدان الشهية
٩- بحة في الصوت
١٠- الشعور بالدوخة (**شوقية إبراهيم، ١٩٩٣،٦٤-٦٥**).

<u>ثالثا : الآثار النفسية :</u>

يتصف الضغط أيضاً بأنه تراكمى، يتشكل عبر الوقت حتى يصل الشعور المتأزم للفرد إلى درجة تظهر فيها أعراضه منها أعراض نفسية، كالقابلية للاستثارة والقلق وضعف التركيز والخلط الذهنى Confusion والحكم الخاطئ والإحباط والغضب . (**نوال محمد ٢٠٠٤، ٣**).

قد تكون **نفسية** كالتوتر والقلق واضطرابات في الأداء وتدهور في العلاقات الشخصية والشعور بالملل من العمل (**أحمد البحراوى، ٢٠٠٣، ٣**).

والاكتئاب والقلق والاحباط والشعور بعدم الرضا والاضطراب.(**فؤادة هدية، ١٩٩٦ ،٤٩**)

أما "**احمد غازي**" فيوضح الآثار النفسية المترتبة على الضغوط التي يواجهها الشخص والمتمثلة في انخفاض مستوى الكفاءة وضعف حافز الأداء، عدم القدرة في السيطرة في أداء المهام، فقدان القدرة على الاندماج والتعاون مع الآخرين، عدم القدرة على مواجهة متطلبات الحياة (**أحمد غازى، ١٩٩٠، ٦٠**).

رابعا : الآثار البيولوجية :

تعرض الأفراد للضغوط بصورة متكررة ينتج عنها ذلك حدوث تغيرات لها ومؤثرات بيولوجية وهى:

١- الإجهاد والتوتر والصداع وألام الظهر (٢٠ , ٢٠٠٠ , Serriel)

٢- يتم إفراز هرمون الأدرينالين من الغدة الادرينالية.

٣- ارتفاع درجة حرارة الجسم. (عبد العزيز النوحى، ٢٠٠٢، ١٤١)

٤- اضطراب الجلد والقرح. ٥- اضطراب فى النوم.

٦- التبلد وفقد التركيز والنسيان والكوابيس. (١٧٣ , ١٩٩٤ , Michal)

٧- فالضغط إذا استمر بشكل مزمن يساهم فى خفض مستوى طاقة الفرد.

(Matameny et al., ١٩٩٨, ٤٤٤) (**إيمان حافظ**، ٢٠٠٦، ٧٨)

خامسا : الآثار النفسجسمية :

أكدت لجنة خبراء الصحة العقلية في تقريرها عام ١٩٦٤ أن حجر الزاوية في كل الاضطرابات النفس جسمية هو الضغوط التي يقع الإنسان تحت وطأتها (**أنيسة مجاهدة**، ٢٠٠١، ١٣).

وكذلك أشار ألي أن أعراض الضغوط النفسية الجسدية تتمثل في العرق الزائد – التوتر العالي – الصداع بأنواعه (نصفى- دوري- توتري) – آلام في العضلات وبخاصة في الرقبة والأكتاف – عدم الانتظام في النوم – الإمساك – تطبيق الفكين أو احتكاك الأسنان – آلام الظهر وخاصة في الجزء السفلي منه – الإسهال والمغص والتهاب الجلد والطفح الجلدي – عسر الهضم – القرحة – التغيير في الشهية – التعب أو فقدان الطاقة – زيادات التعرض للحوادث التي تؤدى إلي إصابات جسمية (**على عسكر**، ٢٠٠٠، ٤٣-٤٤).

ولقد أشار (**عبد الستار إبراهيم**) إلى بعض آثار الضغوط النفسية وهى خفقان القلب، التوجس، القلق من الأشياء، التوتر العضلي، الغضب لاتفة الأسباب، التفسير الخاطئ لتصرفات الآخرين ونواياهم، الإجهاد السريع (**عبد الستار إبراهيم**، ١٩٩٨، ١٢٣) ، التهتهة وصعوبات الكلام الأخرى، الغثيان والقيء، اضطرابات النوم والتعب، جفاف الفم والحلق، برودة أطراف .

(**شيرين هليل**، ٢٠٠٤، ٦٩).

سادسا : الآثار الخاصة بالعلاقات الشخصية :

ومن الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية هي عدم الثقة غير المبررة بالآخرين – لوم الآخرين – نسيان المواعيد أو إلغائها قبل فترة وجيزة – تصيد أخطاء الآخرين ، التهكم والسخرية من الأخريين – تبنى سلوك واتجاه دفاعي في العلاقات مع الآخرين – تجاهل الآخرين – التفاعل مع الآخرين بشكل يكتنفه البرود (**على عسكر**، ٢٠٠٠، ٤٦).

ويزداد عدم الاطمئنان أو الشك في الزملاء والأقارب (والقاء اللوم على الآخرين) وتجاهل المعلومات الجديدة (ميله للرفض المستمر لأي تطورات جديدة بحجة أنه مشغول جدا) ، توزيع المسؤليات على الآخرين، حل المشكلات بشكل سطحي، إبراز الأنماط السلوكية الشاذة، وربما محاولة التهديد بالانتحار (**ديفيد فونتانا** ،١٩٩٤، ٣٠-٣١).

سابعا : الآثار السلوكية :

هى عبارة عن ردود الأفعال التي يبديها التلميذ نحو البيئة المحيطة مثل أحب المشاجرة مع الآخرين. (**بدر العمر و محمد الدغيم** ، ٢٠٠٤ ، ٢٠٣)

الاستجابات السلوكية للضغوط تظهر عندما يحاول الفرد أن يهرب أو يتجنب مصادر الضغط فنجد أن التلميذ ينقطع عن المدرسة أو يهرب من المنزل وذلك للهروب من مصدر الضغط النفسي ألا وهو المدرس بالنسبة له ولسوء الحظ فإن الهروب قد يحرم الفرد من فرصته في التعلم عن كيفية مواجهة الضغوط النفسية والتكيف معها وربما نجد أن اكثر مشاهد الهروب من المواقف الضاغطة أثاره مأساوية هو "الانتحار" (**نوال ياسين** ، ٢٠٠١، ٥٩).

من التأثيرات **السلوكية** أيضا للضغط الحاد تزايد مشكلات الكلام (تلعثم – فأفأة – تأتأة) نقص الميول والحماس (تخلى الفرد عن أهدافه الحياتية وممارسة هواياته) يتزايد تغيب الفرد عن العمل (يظهر مرض حقيقي أو وهمي أو أعراض مصطنعة – ميل للتأخير عن العمل والغياب)، يزداد سوء استخدام العقاقير، وينخفض مستوى الطاقة، (حيث تقل من يوم لآخر ولسبب غير واضح) ، تضطرب عادات النوم . (**ديفيد فونتانا** ، ١٩٩٤ ، ٣٠ – ٣١)

ثامنا : الآثار الاجتماعية والاسرية :

تؤثر الخصائص الأسرية في شكل العلاقة بين أفرادها بشكل واضح في درجة وشكل الاستجابة للحدث الضاغط حيث أن الأسر التي تتميز بالحب والقرب بين كل من الوالدين وأبنائهم تدعم قدرة الطفل على التحكم في الضغوط النفسية كما أن الأسر التي تستخدم أساليب عقلانية في مواجهة المشكلات تتميز بقدرة أطفالهم على مواجهة ما ينتابهم من أحداث ضاغطة حيث ستدمج الطفل من خلال القدوة ما يستخدمه الآباء من سلوكيات وتصرفات وأساليب عملية لحل المشكلات كما أن الأسر التي تتميز بقدرتها على تنمية علاقات إيجابية تعكس قدرة اكبر على دعم أطفالها الذين يعانون من ضغوط نسبية مختلفة نظرا لأنهم يتلقون دعم مادي واجتماعي بشكل افضل من الأسر التي تعجز عن تنمية علاقات اجتماعية إيجابية ،فشخصية الطفل تؤثر في شكل ودرجة الاستجابة للأحداث الضاغطة حيث أن الأطفال الذين يتميزون بنظام بيولوجي ونفسي فعال يكونون أكثر قدرة على التحكم في الضغوط ويكونون أقل إظهارا لمصاحبات الحدث الضاغط كما أن الأطفال الأكثر ذكاء أو الأكثر ثقة بالنفس هم الأكثر تحكماً في الأحداث الضاغطة ومصاحباتها كما يعتبر النوع أيضا من العوامل المرتبطة بالتحكم في مصاحبات الأحدث الضاغطة فالأطفال الذكور يميلون إلى إبداء ردود فعل أكثر عدوانية ووضوحاً بينما ردود فعل الأطفال الإناث تكون أقل عدوانية وأكثر اتجاها نحو الداخل فتظهر استجاباتهن في شكل حزن وقلق (**أحمد البحراوي**، ٢٠٠٣ ، ٢٤-٢٥).

تاسعا : الآثار المعرفية :

يقصد بها أن الفرد يفسر الموقف الضاغط على انه تهديد لسعادته ولذاته فيحدث لدى الفرد اضطرابات في الوظائف العقلية المختلفة وبصفة عامة كلما زادت حدة الضغوط النفسية كلما زاد الانخفاض في الكفاءة العقلية والمعرفية أو في مرونة التفكير لدى الفرد حيث تتضح الاستجابة العقلية للضغوط في صورة نقص في القدرة على التركيز واضطراب في التفكير وضعف القدرة على التذكر كما تؤثر الضغوط النفسية في أسلوب حل المشكلات لدى الفرد وفى طريقته في إصدار الأحكام وفى أسلوب اتخاذ القرار ومن أشكال الاستجابات العقلية المعرفية للضغوط ، وتهويل الأحداث أو محاولة التقليل من شأن الصدمات الحادثة بفعل الضغوط بصورة مؤقتة حيث نجد أن بعض الأفراد تكون استجاباتهم للمواقف الضاغطة في شكل استخدام الحيل الدفاعية اللاشعورية. (**رشا راغب، ١٩٩٨، ٣٠-٣١**).

ولقد اتفقت نظريات التعلم والمعرفة لكل من (**سيلجمان وجاربر ١٩٨٠**) (**وهوروتزن وسلومون ١٩٧٥**) على أن استجابة الفرد للضغط تتم على ثلاث مراحل:

١- الإنكار

٢- تمثل المعلومات والصور المرتبطة بالضغوط

٣- التكامل والتماثل (حامد الفقي، ١٩٩٣، ٢٦-٢٧).

تتضح أيضا التأثيرات المعرفية أو الأعراض المعرفية للضغوط في - نقص مدى الانتباه والتركيز - يزداد اضطراب القدرة على التفكير - تدهور الذاكرة طويلة المدى وقصيرة المدى - يزداد معدل الأخطاء - تزايد الاضطرابات الفكرية والوهن - قلة سرعة الاستجابات الفعلية. (**ديفيد فونتانا،١٩٩٤ ، ٢٨-٢٩**) , والنسيان - الصعوبة في اتخاذ القرارات - انخفاض في الإنتاجية والدافعية منخفضة - إنجاز المهام بدرجة عالية من التحفظ - وإصدار أحكام غير صائبة (**على عسكر، ٢٠٠٠، ٤٥**).

(٥) مصادر الضغوط النفسية :

قبل أن نتعرض لمصادر الضغوط النفسية وأسبابها كان من الضروري أن نعرض وجهة نظر عادل الأشول (١٩٩٣) حينما أكد على أنه لا يمكن القول بأن شخصاً ما يعاني من الضغوط النفسية ما لم يكن هناك مصدرا لهذه الضغوط، واستجابات من جانب الفرد، وعلى ذلك فإن العناصر الرئيسية التي تشكل أي موقف ضاغط هي:

أ- مصادر الموقف الضاغط. ب- الاستجابة لهذا الموقف الضاغط.

وبدون هذين العاملين مجتمعين لا تكون هناك مواقف ضاغطة حيث أن مصادر الضغوط بمفردها لا تشكل ضغوطاً، كما أن صدور استجابة شخص معين لمواجهة هذه الضغوط هو الذي يجعلنا نقرر إن كان هذا الشخص يعاني من الضغوط أم لا (**عادل الأشول، ١٩٩٣، ١٥**).

وتشير كوبر ومارشال (Cooper& Marshall) على سبعة مصادر رئيسية للضغوط ستة مصادر خارجية ومصدر واحد فقط داخلي وهي:

١- ضغوط تأتى من العمل. ٢- ضغوط تأتى من تنظيمات الدور.

٣- ضغوط تأتى أثناء النمو (في مراحل الحياة المختلفة).

٤- ضغوط تأتى من التنظيمات البيئية والمناخ.

٥- العلاقات الداخلية في التنظيمات البيئية.

٦- ضغوط تنشئ من المصادر والتنظيمات العالمية.

العوامل الداخلية : ١- ضغوط تأتي من مكونات الشخصية للفرد.(**شيرين حافظ**، ٢٠٠٤، ٥٢)

ومصادر الضغوط عبارة عن مثير له إمكانية محتملة فى أن يولد استجابة المواجهة أو الهرب عند شخص معين، وأن الإنسان عادة ما يتعرض فى حياته اليومية لأنواع عديدة من مصادر الضغوط بعضها بيولوجى والأخر نفسى وبعضها فلسفى أو اجتماعى (**عادل الأشول**، ١٩٩٣، ١٥).

وميز ميلر (Miller, ١٩٧٩) بين مصدرين أساسين للضغوط هما:

١- **الضغوط الداخلية:** (نابعة من افتراضات الذات) أى أنها غير واقعية (خيالية) ومثال ذلك افتراضات مدرس بضرورة معرفته لكل الإجابات ونماذج السلوك المثالى فى كل وقت وهذه افتراضات غير واقعية ويجب أن نعرف أن المعلم التربوى إنسان ليس كاملاً حيث أن مشاكله اليومية كثيرة ومحاولته أن يعيش فوق مستوى قدراته الشخصية هذا يؤدى حتماً إلى الضغوط.

٢- **الضغوط الخارجية:** (المواقف التى تحدث الضغوط) مثل ضغوط القيم والمعتقدات والمبادئ والصراع بين العادات والتقاليد التى يتمسك بها الفرد وبين الواقع فهذا يسبب له ضغوطاً مرتفعة , وتتحدد الضغوط بالموقف الذى يسبب الصراع بين القيم والواقع.

(**مشيرة اليوسفى**، ١٩٩٠، ٢٧٨-٢٧٩).

أما عن مصادر الضغوط المدرسية :

توصل عدد كبير من الدراسات إلى أن الضغوط النفسية التى يعانى منها المعلمون لا تؤثر عليهم فقط، ولكن يمكن أن يمتد تأثيرها إلى التلاميذ الذين يعلمونهم، إلا أنه لسوء الحظ تناولت قلة من الدراسات أثار الضغوط النفسية المدرسية على التلاميذ، سواء أكان مصدرها المعلمين أم غيرهم، ويمكن القول فى هذا الجانب أن المدرسة تصنع جزءاً مهماً من حياة التلميذ، فهناك متطلبات عدة يمكن أن تتحقق للمتعلمين من المدرسة، والأمر لا يقتصر فقط على التعلم ولكن هناك جوانب شخصية إيجابية أخرى تدعمها المدرسة مثل الثقة بالنفس، والاتجاهات الإيجابية نحو الآخرين وحل المشكلات، إلا أن الأمور لا تسير دائماً فى هذا الاتجاه، ففى بعض الأحيان تبرز مشكلات تربوية وشخصية بين المتعلمين تعوق الخطط التعليمية الموضوعة، وتقود إلى ضعف الإنجاز الدراسى، وتؤثر فى النهاية على التكيف النفسى والاجتماعى للمتعلم، ويحدث هذا فى الغالب عندما تصبح المدرسة ومتغيراتها مصدراً للضغوط النفسية (**بدر العمر و محمد الدغيم** ، ٢٠٠٤، ٢٠٠).

ويذكر (Thail ١٩٧٣) بأن مصادر الضغوط النفسية المدرسية تتمثل فى كثرة ساعات العمل، والإرهاق، عدم المشاركة فى أى نوع من أنواع النشاطات (الهوايات)، أما حامد الفقى (١٩٧٧) فقد

حددها فى الخجل، وعدم الجرأة والإقدام والغضب والنظام والنظافة واللامبالاة والواجبات المدرسية وعدم التعاون والأنانية عدم الحماس، ضعف الدافع (**عمر إسماعيل ، ١٩٩٩، ٤٥-٤٦**).

ولقد حدد (سيلي Selye) مصادر الضغوط المدرسية ، فى المناخ المدرسي . زيادة عدد التلاميذ فى الفصل ، والضيق ، والملل ، والوحدة ، والانعزالية ، وتغيير المكان ، والقلق والتوتر فضلاً عن أن "ميللر" حددت مصادر أخرى للضغوط مثل المدرسين ، والوالدين، والامتحانات التى تعتبرها من أهم مصادر الضغوط وخاصة فى المرحلة الابتدائية (**حسين محمد ، ١٩٩٤، ٤٤**).

وتضيف بيكل عدة مصادر للضغوط النفسية وهى أوقات الفراغ والامتحانات، وزيادة المسئولية والنقد والخوف من الفشل (**عمر إسماعيل ، ١٩٩٩، ٤٦**).

ويصنف فيميان (Fimian ١٩٨٦) مصادر ضغوط الطالب فى ثلاث فئات أسماها عوامل. يحوى كل عامل أحدث ضاغطة متعددة يمكن حدوثها للطالب أو هذه العوامل هي:-

١- ضغط الطالب

٢- المشكلات الأكاديمية والاجتماعية

٣- ضعف العلاقات التعليمية (أحمد البحراوي ، ٢٠٠٣ ، ٢٧)

أما الدراسة الحالية فقد حددت مصادر الضغوط النفسية المدرسية فى:

١- البيئة المدرسية ٢- الدروس الخصوصية ٣- العوامل الذاتية.

٤- البيئة الأسرية. ٥- العلاقات الاجتماعية

ويمكن الإشارة إلى تعريف كل مكون على حدة النحو التالى:

١- البيئة المدرسية:

تعتبر المدرسة كياناً مادياً وجواً انتقالياً فى نفس الوقت يؤثر فى التلميذ تأثيراً بالغاً إذا كان الكيان المادى للمدرسة يسهم فى تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ كأن يكون المكان محبباً للتلميذ أو منفراً له، فإن المدرسة ككيان اجتماعى انفعالى، قد يثير مشاعر الطمأنينة والحب والولاء للمدرسة، وقد يثير الجو المدرسى مشاعر القلق والتوتر والخوف وعدم الإقبال على التعلم والإحجام عن التحصيل (**عمر إسماعيل ، ١٩٩٩، ٤٧**).

وتتحدد البيئة المدرسية المسببة للضغوط في البناء المدرسي والمناهج الدراسية والامتحانات والأقران .

٢- الدروس الخصوصية : هى جهد إضافي يقوم به المدرس نظير أجر يتفق عليه بين الطالب والمدرس وفى أحيان كثيرة لا يستطيع الطالب دفع الأجر نظراً لانخفاض المستوى الاقتصادى للأسرة، وتمثل الدروس الخصوصية عبء إضافى على التلاميذ بسبب الواجبات المدرسية الإضافية والامتحانات، وعدم وجود وقت لممارسة الأنشطة (**عمر إسماعيل ، ١٩٩٩، ٤٩**).

٣- العوامل الذاتية : يقصد بها العوامل التى تعبر عن النواحى الصحية والحالة النفسية للتلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم، وتتحقق العوامل الذاتية من خلال.

أ- **عوامل صحية** : وتتمثل فى النواحى الصحية للتلميذ المرتبطة بالصحة العامة أو ضعف البصر أو الشعور بإرهاق نتيجة بذل أى مجهود.

ب- **عوامل نفسية** : وتعبر عن الحالة النفسية للتلميذ صاحب الصعوبة فى التعلم وتتمثل فى عدم الثقة بالنفس والتوتر والقلق، الخوف من الفشل والاعتماد على الأخرين (**مديحة الجمل، ٢٠٠٤، ٣٤**).

يؤكد عدد من الدراسات النفسية أن الخصائص الشخصية للفرد يمكن أن يكون مصدراً من مصادر الضغوط النفسية ومن تلك الخصائص، العمر والجنس والحالة الصحية (**بدر العمر ومحمد الدغيم، ٢٠٠٤، ١٩٧**).

٤- **البيئة الأسرية** : يقصد بها الخلافات الأسرية التى قد تكون موجودة بالأسرة ومدى تأثيرها على مستوى تحصيل التلاميذ وعدم اهتمام الأسرة بالتلميذ وأسلوب المعاملة السيئة فى الأسرة وعدم وجود التعاون بين المدرسة والأسرة فى متابعة التلميذ واتجاهات التلميذ السالبة نحو أحد الوالدين أو كليهما والتفضيل بين الأبناء في المعاملة وشعور التلميذ بالتهديد المستمر وأثر ذلك كله على التلميذ وتتضح البيئة الأسرية في الرعاية الأسرية والخلافات الأسرية ومعاملة الوالدين للتلميذ .

٥- **العلاقات الاجتماعية** :

يقصد بها التفاعل القائم بين التلميذ والمدرس وبين التلميذ وزملائه، وبين التلميذ والمدرسة وأساس هذه التفاعلات الاعتماد على التواصل المتبادل (**مديحة الجمل، ٢٠٠٤، ٣٢**).

وأشارت بعض الدراسات إلي أن هناك ضغوطاً نفسية إضافية تتعلق بمتطلبات اجتماعية جديدة – مثل تكوين علاقات اجتماعية مع أصدقاء جدد – وتحديات أكاديمية كالمناهج التعليمية والمتطلبات الصارمة من أجل النجاح، والكم الهائل من المهام القرائية وتقارير البحوث، وصعوبة المادة وتغيير نظم ولوائح التعليم والاختبارات ويفرض على الطلاب الجدد استيعاب كم كبير من المواد التعليمية فى ظل التقيد بوقت قد يكون غير كاف وفى ظروف دراسية غير ملائمة. ويخبر بعض الطلاب صعوبة كبيرة فى التوافق مع الإطار الاجتماعى بالفصل ويكونون عرضة لضغوط إضافة نتيجة توتر العلاقات البينشخصية مع الزملاء ، ولا تمثل هذه المتطلبات فى حد ذاتها تهديداً للطالب، إلا إن أدراك عدم فعالية ما لدية من موارد وأن هذه المتطلبات تتجاوز قواه الحالية التى لم تعد تساعده على مواجهتها بنجاح (**نوال سيد ، ٢٠٠٤، ٣**).

ويذكر (سيد عبد الحى ١٩٨٧) أن أى اضطراب في العلاقات الاجتماعية سواء بين التلاميذ بعضهم البعض أو بينهم وبين المدرسين يعد ضغوطاً (**عمر إسماعيل غريب، ١٩٩٩، ٤٧**).

(٦) بعض النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

سوف يتم تناول وجهات النظر التى تمثل ثلاث من الأنساق الفكرية التى أهتمت بتفسير الضغوط النفسية:

النسق الأول فسيولوجى عصبى و**النسق الثانى** نفسى يتخذ من القلق وحدته التفسيرية لتفسير الضغوط النفسية وقدمه سبيلرجر أما **النسق الثالث** فهو نفسى إجتماعى اتخذ من الوحدات

النفسية والاجتماعية وحدات تفسيرية ليقيم عليها بناءه النظرى . **(هارون الرشيدى، ١٩٩٩، ٥٠)**.

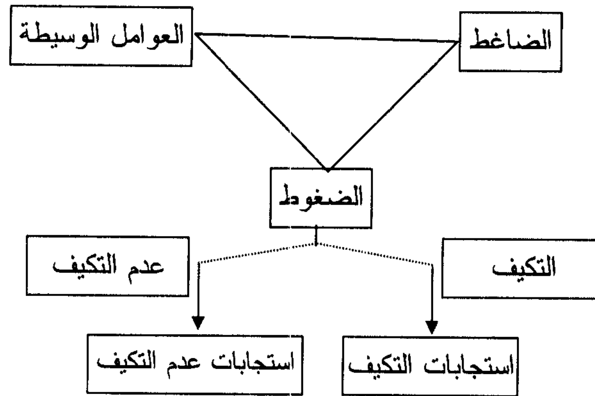
١- نظرية "هانزسيلى" *Sely*

كان "هانزسيلى" بحكم تخصصه كطبيب – متأثراً بتفسير الضغط تفسيراً فسيولوجيا، وتنطلق نظرية "هانزسيلى" من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط stressor يميز الشخص ويضعه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة أو أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئى مزعج، ويعتبر "سيلى" أن أعراض الاستجابة الفسيولوجية للضغط عالمية وهدفها المحافظة على الكيان والحياة، وحدد سيلى ثلاث مراحل للدفاع ضد الضغط ويرى أن هذه المراحل تمثل مراحل التكيف العام وهى:

١- **الفزع:** وفيه يظهر الجسم تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئ للضاغط stressor ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم، وقد تحدث الوفاة عندما تنهار مقاومة الجسم ويكون الضاغط شديداً.

٢- **المقاومة:** تحدث عندما يكون التعرض للضاغط متلازما مع التكيف فتختفي التغيرات التى ظهرت على الجسم فى المرحلة الأولى وتظهر تغيرات أخرى تدل على التكيف.

٣- **الاجهاد:** مرحلة تعقب المقاومة ويكون فيها الجسم قد تكيف غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت، وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة فقد ينتج عنها أمراض التكيف ويمكن رصد هذه النظرية فى الشكل الاتى:



شكل (٢) تخطيط عام لنظرية سيلي

(فاروق عثمان، ٢٠٠١، ٩٨ – ٩٩)

٢ـ نظرية "سبيلرجر" *Spielberger*

يعتبر فهم نظرية سبيلبرجبر فى القلق مقدمة ضرورة لفهم نظريته فى الضغوط، فلقد أقام نظريته فى القلق على أساس التمييز بين نوعين من القلق هما قلق الحالة Anxiety state، وقلق السمة Anxiety triat، فيشير سبيلبرجر نفسه إلى أن القلق شقين يشملان ما يشار إليه على أنه سمه القلق أو القلق العصابى أو القلق المزمن، وكذلك ما يسمى بحالة القلق أو القلق الموضوعى أو قلق الموقف، وسمة القلق استعداد طبيعيى أو اتجاه سلوكى يجعل القلق قلق يعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية، بينما حالة القلق موقفية وتعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة وسبيلبرجر فى نظريته للضغوط إذا يربط بين قلق الحالة والضغط ويعتبر أن الضغط الناتج عن ضاغط معين مسبباً لحالة القلق Anxiety state وما يثبته فى علاقته قلق الحالة بالضغط، يستبعده عن علاقة القلق السمة أو القلق العصابى الناتج من الخبرة السابقة بالضغط حيث أن الفرد يكون من سمات شخصيته القلق أصلاً، ويهتم سيبلبرجر فى الإطار المرجعى لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتى تكون ضاغطة، ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها ويحدد العلاقة بينهما وبين ميكانيزمات الدفاع التى تساعد على تجنب النواحى الضاغطة، فالفرد فى هذا الصدد يقدر الظروف الضاغطة التى أثارت حالة القلق لديه ثم يستخدم الميكانيزمات الدفاعية المناسبة لتخفيف الضغط (كبت – إنكار – إسقاط) أو يستدعى سلوك التجنب الذى يسمح بالهرب من الموقف الضاغط. وإذا كان سيلبرجر قد أهتم بتحديد خصائص وطبيعة المواقف الضاغطة التى تؤدى إلى مستويات مختلفة لحالة القلق إلا أنه لا يساوى بين المفهومين (الضغط – القلق) وذلك لأن الضغط النفسى وقلق الحالة يوضحان الفروق بين خصائص القلق كرد فعل انفعالى والمثيرات التى تستدعى هذه الضغوط (فالقلق كعملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التى تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغط وتبدأ هذه العملية بواسطة مثير خارجى ضاغط، ويميز سبيلبرجرأيضاً بين مفهوم الضغط stress ومفهوم التهديد Threat فكلاهما مفهومين مختلفين فكلمة ضغط تشير إلى الاختلافات فى الظروف والأحوال البيئية التى تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعى أما كلمة تهديد فتشير إلى التقدير والتفسير الذاتى لموقف خاص على أنه خطير أو مخيف أى بمعنى توقع خطر أو إدراك ذاتى للخطر، وقد أجرى سبيلبرجر كثير من الدراسات تحقق من خلالها من صدق فروض مسلمات نظريته

(هارون الرشيدى، ١٩٩٥، ٥٣ – ٥٥)

٣ـ نظرية " موراى "

يعتبر موراى أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك فى البيئة ويعرف الضغط بأنه صفة لموضوع بيئى أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، ويميز موراى بين نوعين من الضغوط هما:

أ– ضغط بيتا Beta stress ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد.

ب– ضغط ألفا Alpha stress ويشير إلى خصائص الموضوعات ودلالتها كما هى.

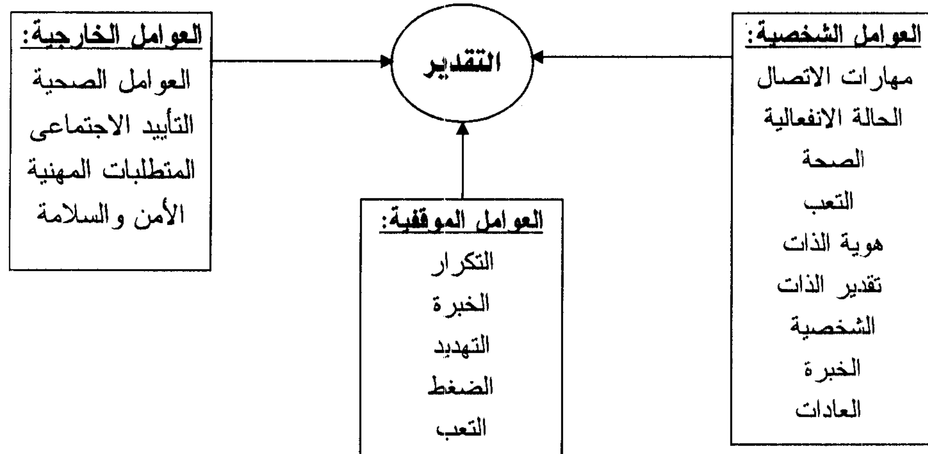
ويوضح موراى أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول ويؤكد على أن الفرد بخبرته يصل إلى ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها، ويطلق على هذا مفهوم تكامل الحاجة، أما عندما يحدث التفاعل بين الموقف الحافز والضغط والحاجة الناشطة فهذا ما يعبر عنه بمفهوم ألفا .

٤ـ نظرية التقدير المعرفي:

قدم هذه النظرية لازاروس (Lazarus, ١٩٧٠) وقد نشأت هذه النظرية نتيجة للإهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسى الادراكى، والتقدير المعرفى هو مفهوم أساسى يعتمد على طبيعة الفرد، حيث إن تقدير كم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف، ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها: العوامل الشخصية، والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه، وتعرف نظرية التقدير المعرفى "الضغوط" بأنها تنشأ عندما يوجد تناقص بين متطلبات الشخصية للفرد ويؤدى ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه فى مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: هى الحاجة لتحديد ومعرفة أن بعض الأحداث هى فى حد ذاتها شئ يسبب الضغوط.

المرحلة الثانية: هى التى يحدد فيها الطرق التى تصلح للتغلب على المشكلات التى تظهر فى الموقف ويمكن رصد هذه النظرية فى الشكل التالى



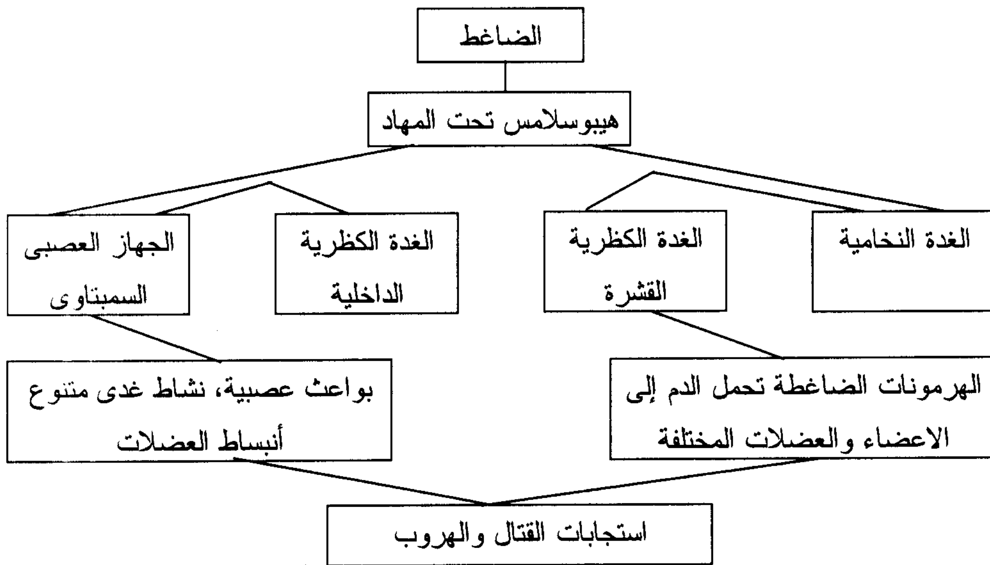
شكل (٣) نظرية التقدير المعرفى للضغوط

يتضح من الشكل السابق أن ما يعتبر ضاغطاً بالنسبة لفرد ما لا يعتبر كذلك بالنسبة لفرد أخر، ويتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبراته الذاتية ومهارته فى تحملٍ الضغوط وحالته الصحية، كما يتوقف على عوامل ذات صلة بالموقف نفسه قبل نوع التهديد وكمه والحاجة التى تهدد الفرد وأخيراً عوامل البيئة الاجتماعية كالتغير الاجتماعى ومتطلبات الوظيفة (**فاروق عثمان**، ٢٠٠١، ١٠٠ - ١٠١).

٥- نظرية أعراض المواجهة والهروب: *Fight or coping syndrome*

ترجع لصاحبها ولتركانون Walter Cannon الذى حاول تفسير الاستجابات الفسيولوجية للضغوط عام ١٩٢٠ فى دراسة عن كيفية استجابة كل من الإنسان والحيوان لتهديد خارجى، ولقد وجد أن هناك عدد من الأنشطة المتتابعة التى تستثير الغدد والأعصاب لتهيئ الجسم لمواجهة الخطر أو الهروب منه, والتى أطلق عليها أعراض المواجهة أو الهروب وقد أطلق عليها اسم الاستجابة الطارئة حيث أنه يرى أن تلك الاستجابة تجعل الكائن الحى إما أن يواجه الموقف الضاغط ويتصدى له وإما أن يتجنب هذا الموقف ويهرب منه (**شيرين هليل**، ٢٠٠٤، ٦٧).

وقد ذكر إدوارد وآخرون استجابات القتال والهروب فى الشكل التالى

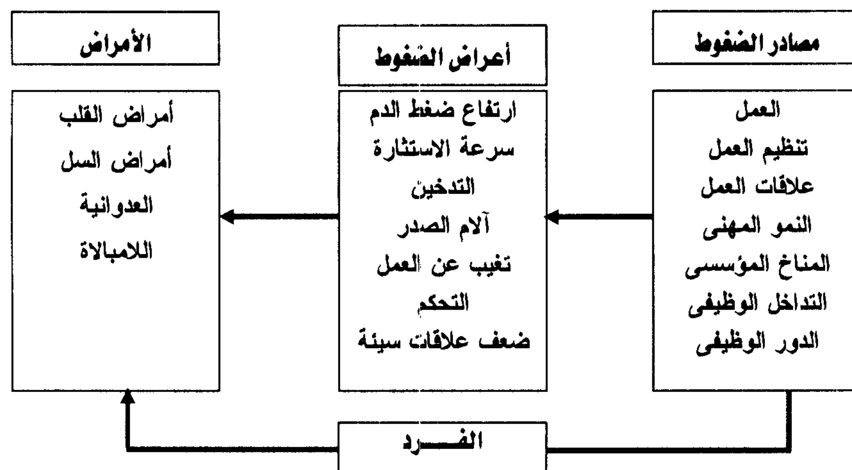


شكل (٤) يوضح استجابات القتال والهروب

(عمر إسماعيل ، ١٩٩٩، ٥٢)

٦- نموذج مارشال

فى هذا النموذج يحدد مارشال العوامل المسببه للضغوط فى العمل والأعراض التى تظهر على الفرد نتيجة تعرضه لضغوط العمل، وهى أعراض خاصة بالفرد تؤدى به فى النهاية إلى أمراض القلب، وأعراض خاصة بالمؤسسة تؤدى إلى العدوانية وتكرار الحوادث ويمكن رصد نموذج مارشال فى الشكل التالى.



شكل (٥) نموذج مارشال للضغوط
(فاروق عثمان، ٢٠٠١، ١٠٢)

٧ـ نظرية إلياس وأخرون

استخدم إلياس وأخرون نظرية تغير الحياة وأحداثها لتحليل الضغوط النفسية المدرسية للمرحلة الوسطى، وجوهر هذه النظرية تفترض بأن المصادر الضاغطة يجب أن ينظر إليها على أنها ليست أحداثاً رشيدة ولكن الأفضل من ذلك أنه يوجد مهام تتطلب (التكيف مع العمل) للسيطرة على أى تغير يحدث فى الحياة على الأقل فهناك خمس مهام رئيسية يجب أن توجه.

١- ضبط التعديل فى وصف الدور والسلوكيات المتوقعة.

٢- إعادة تقييم شخصية الفرد وتأييد المصادر الاجتماعية

٣- إعادة تقييم الذات داخل شبكة العمل الاجتماعية.

٤- إعادة تطور التقييم المعرفى اليومى للشخص وإعداده طبقاً للتفاعلات.

٥- التحكم فى الضغوط التى ترتبط بها التوقعات غير الفعلية عن المواقف الكلية **(حنان مدبولى، ١٩٩٥، ٣٣ - ٣٤)**.

٨ـ نظرية ستيرن: *stern* الحاجة – الضغط :

تستند نظرية سيترن Stern على مفاهيم Murray الحاجة – الضغط ومن أهم فروضها:

١- أن السلوك هو دالة للعلاقة المتبادلة بين الفرد والبيئة ويعتبر محصلة التفاعل بين خصائص شخصية الفرد وخصائص البيئة التى يدركها.

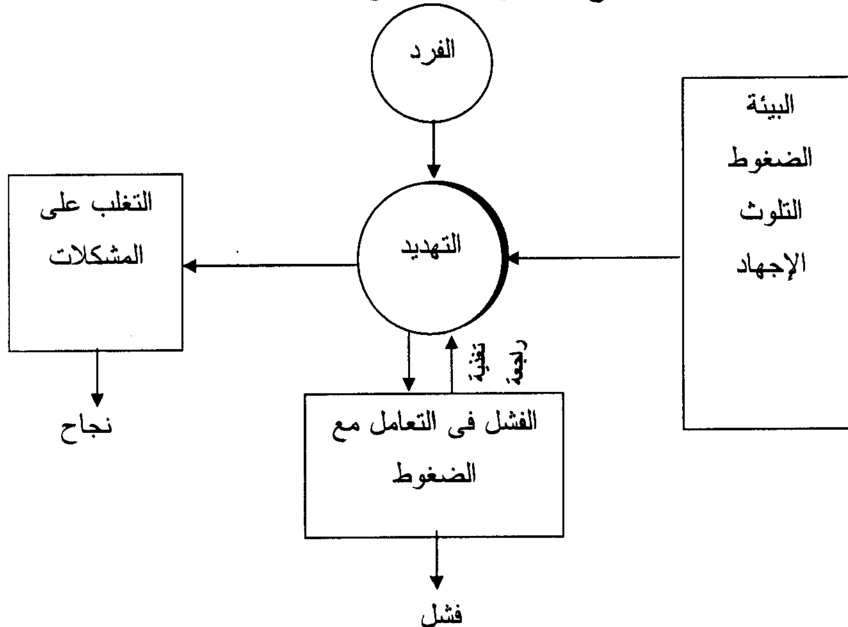
٢- يتفاعل الشخص بناء على حاجاته الشخصية التى يمكن للفرد أن يعبر عنها ومن خلال محاولات الفرد تحقيق أهدافه مع الوسط المحيط به يصدر سلوكه.

٣- ليتحدد مفهوم البيئة بناء على مفهوم موارى (الحاجة – الضغط) بعبارات الضغط وبذلك فإن مفهوم الضغط يمثل الجانب الموازى للحاجات النفسية فهو خاصية للبيئة.

ويفترض ستيرن Stern أن ضغوط البيئة المدرسية تحدد سلوك التلاميذ أما تيسر أو تعوق جهودهم التى تستهدف إشباع حاجاتهم وأهدافهم، ويمكن الاستدلال على هذه الضغوط من خلال تعبير التلميذ عنها باعتباره ينتمى إليها ويتأثر بها، كما أن الضغوط إما فردية تعبر عن رأى الفرد بالأحداث والمحيط الذى يعيش فيه، وإما ضغوط مشتركة تدرك من أفراد يشتركون فى بيئة محدده. هذه الضغوط الفردية أو المشتركة تعتبر خاصية البيئة، ويمكن الاستدلال عليها من خلال الأفراد الذين ينتمون إليها (**مديحة الجمل، ٢٠٠٤، ٤٢**).

٩ـ نظرية " كوبر "

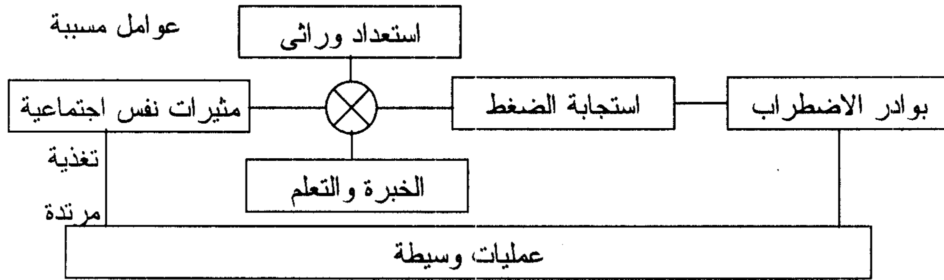
يوضح كوبر أسباب وتأثير الضغوط على الفرد، ويذكر "كوبر" أن بيئة الفرد تعتبر مصدراً للضغوط مما يؤدى إلى وجود تهديد لحاجة من حاجات الفرد أو يشكل خطراً يهدد الفرد وأهدافه فى الحياة فيشعر بحالة الضغط، ويحاول استخدام بعض الاستراتيجيات للتوافق مع الموقف، وإذا لم ينجح فى التغلب على المشكلات واستمرت الضغوط لفترات طويلة فإنها تؤدى إلى بعض الأمراض مثل أمراض القلب والأمراض العقلية، كما تؤدى إلى زيادة القلق والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات، ويمكن رصد نموذج كوبر فى الشكل التالى:



شكل (٦) نموذج كوبر يوضح بيئة الفرد كنموذج للضغوط
(فاروق عثمان، ٢٠٠١، ١٠٣)

١٠ـ نظرية ليفي وكاجان المثيرات النفس اجتماعية والاضطرابات:

طور الباحثان وجهة نظر سيلى عن الضغط وقدما نموذجاً نظرياً يصفان فيه العوامل النفسية فى توسط المرض الجسمى، وكان فرضهم الأساسى هو أن المثيرات النفس اجتماعية يمكن أن تسبب هذه الاضطرابات واقترحا أن معظم تغيرات الحياة تستدعى استجابة الضغط الفسيولوجية والتى تعد الشخص للنشاط الجسمى للمواجهة. وهذه الاستجابة، على الأقل إذا كانت ممتدة أو شديدة أو متكررة عادة فإنها تكون مجمعة عن طريق زيادة البلى والتمزق عند الشخص وتسبب الضرر البنائى وأيضاً الوظيفى ويؤدى ذلك على المدى الطويل إلى زيادة نسبة المرض ومعدل الوفيات

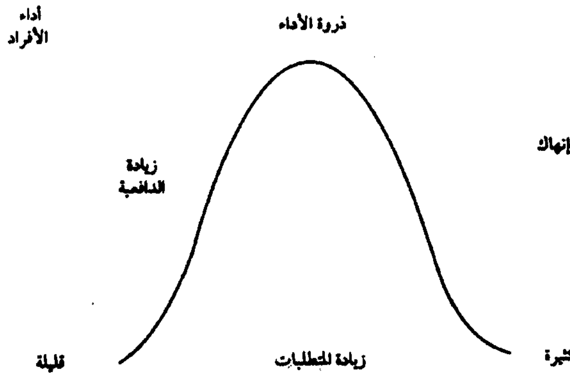


شكل (٧) نموذج ليفى وكاجان

ويصور ليفى وكاجان هذه العملية في تخطيطاً كما بالشكل السابق ، فالمؤثرات الخارجية تتحدد على أنها مثيرات نفس إجتماعية، وتتفاعل مع العوامل الوراثية والخبرات السابقة وهذه العوامل الشخصية يطلق عليها ليفى وكاجان البرنامج الفسيولوجى، والمثيرات النفس إجتماعية والبرنامج الفسيولوجى يحددان معاً ظهور استجابة الضغط والتى قد تستدعى تباعاً بوادر المرض ومن ثم المرض نفسه، وهذا التعاقب للأحداث يمكن أن يكون مشجعاً أو معطلاً عن طريق المتغيرات الوسيطة والتى يمكن أن تكون خارجية أو داخلية عقلية أو جسمية، ويمكن أن تعدل من تأثيرات العوامل المسببة فى أى مرحلة تالية من العملية، وأحد الصور الهامة فى هذا النموذج أنه يفسر الضغط ليس على أنه عملية فى اتجاه واحد ولكنه جزء مؤلف لنظام عام مع التغذية المرتدة المستمرة بين كل مكوناته. (**عمر إسماعيل ، ١٩٩٩، ٣٢ - ٣٣**)

١١ـ نموذج " هب "

اهتم "هب" Hebb بدراسة العلاقة بين الأداء الخاص بدور المدير والمتطلبات الملقاة على عاتقه من ضغوطات العمل، وفى هذه النظرية أكد "هب" أن العمل ذا المتطلبات القليلة يؤدى إلى الملل حيث إن الزيادة فى المتطلبات تعتبر نوعاً من الحوافز والمنشطات، ولكن هذه المتطلبات لو زادت على قدرة الفرد على الاستجابة لها والتوافق معها فإنها تؤدى إلى مستوى عال من القلق، وبالتالى تقل قدرة الفرد على التركيز وتقل قدرته على الأداء بوجه عام، وقد تؤدى الزيادة المستمرة فى المتطلبات والزائدة عن قدرات الفرد إلى التعب وفقدان الرغبة فى الأداء ككل، وبالتالى تؤدى إلى الإنهاك النفسى وما يتبعه من أعراض كالانطواء والإثارة لأتفه الأسباب وعدم القدرة على الأداء، ويمكن رصد نموذج (هب) فى الشكل التالى:



شكل (٨) نموذج هب فى الضغوط

(فاروق عثمان، ٢٠٠١، ١٠٤)

١٢ـ نموذج موس وشيفر ١٩٨٦ Moos & Schaefer

يمكن تقسيم النموذج الذى قدمه "موس وشيفر" إلى ثلاث مراحل هى:

المرحلة الأولى للنموذج وتشمل:

أ- العوامل الديموجرافية والشخصية للفرد:

وتتضمن العمر والجنس والحالة الاقصادية والاجتماعية والنضج المعرفى والوجدانى وقوة الذات والثقة فى النفس والمعتقدات الفلسفية أو الدينية وخبرات الفرد السابقة فى مواجهة الأحداث.

ب- عوامل تتعلق بطبيعة الحدث:

وهى تتضمن خمسة أبعاد أساسية يمكن فى ضوئها تمييز طبيعة الحدث وهى:

- هل يرجع لظروف طبيعية كالزلازل أو سياسية كالحروب والعنف السياسى والأحداث الاجتماعية أو إلى عوامل بيولوجية كالمرض والموت.
- مدة وقوع الحدث سواء كانت قصيرة أم طويلة.
- مدى تعرض الفرد لأخطار الحدث وأثارة.
- احتمال توقع الفرد للحدث أو فجائيته.
- إمكانية مواجهة الحدث والتحكم فى إثارة.

ج- عوامل تتعلق بالبيئة الاجتماعية والفيزيقية:

وتشمل العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وأسرهم ومدى تماسك المجتمع وإقبال الأفراد على التعاون والعمل التطوعى لمساعدة الآخرين، ومساندة المجتمع وتوقعاته بالإضافة إلى ما توفره البيئة الفيزيقة من مصادر وإمكانات تساعد على مواجهة الأزمة، وهذه العوامل الثلاثة من القسم الأول من النموذج بينهما قدر من التفاعل وتلك العوامل تمثل الضغوط، وبالتالى تؤثر فى إدراك الفرد للحدث وأساليب مواجهته وقدرته على تحمل أثاره.

المرحلة الثانية للنموذج وتشمل:

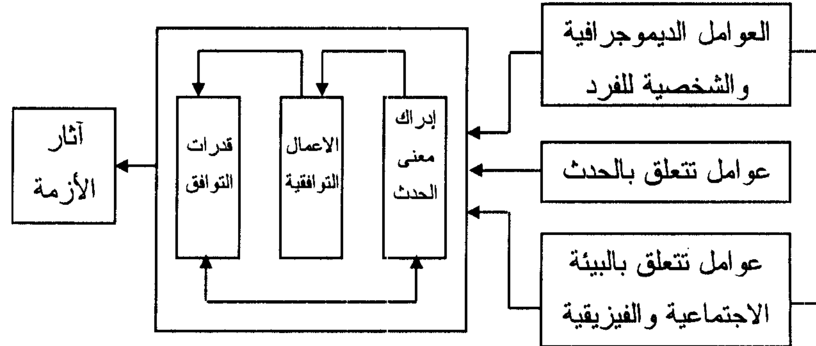
أ- إدراك الفرد لمعنى الحدث ودلالته الشخصية بالنسبة له، وهذا الإدراك يبدأ بعد صدمة الضغط بصورة غامضة ثم تزداد ملامحه العقلانية والواقعية بصورة تدريجية بحيث تتضح أبعاده وتطوراته ونتائجه المحتملة مما يسهل على الفرد التعامل معه بالأساليب الملائمة.

ب- الأعمال التى تهيئ للفرد التوافق ويتمثل ذلك فى المحافظة على علاقات شخصية وثيقة مع أفراد الأسرة والأصدقاء ومختلف الأفراد والهيئات الذين يمكن أن يساعدوا فى مواجهة الأزمة والتغلب على أثارها، وأن يحتفظ الفرد باتزانه الانفعالى ويتحكم فى المشاعر السلبية التى خلفتها الأزمة، وأن يستعيد ثقته فى نفسه وإحساسه بكفاءته وقدرته على السيطرة على المواقف، ومثل هذه الأمور من شأنها أن توفر للفرد المساندة الاجتماعية والوجدانية وتعده نفسيا لمواجهة متطلبات المواقف.

ج- مهارات التوافق: ويمكن أن تركز على تقييم الحدث واكتشاف نمط من المعنى أو الحكمة فيه، وقد تتخذ أسلوباً لحل المشكلة ومواجهة الموقف بحلول إيجابية، وقد تتجه إلى التخفيف أو التخلص من الانفعالات الحادة التى خلقتها الأزمة لكي يستعيد الفرد اتزانه النفسى، وهذه الأساليب الثلاثة للتوافق يمكن أن يستخدم الفرد أسلوباً واحداً منها أو أكثر فى التعامل مع الموقف، وبهذا يتضح أن هذه المرحلة من النموذج تهيئ الفرد نفسياً ووجدانياً وتجعله قادراً على مواجهة المواقف الضاغطة.

المرحلة الثالثة من النموذج:

تتمثل فى نتائج الأزمة وأثارها على الفرد وتعتبر محصلة لتفاعل جميع العناصر السابقة، وتعبر عن مدى توافق الفرد فى مواجهة الموقف وقد يكون ذلك فى صورة توافق ناضج، بحيث يستفيد الفرد بالخبرات التى مرت به خلال الحدث فى مواصلة حياته أو تطويرها، وقد يفشل الفرد فى تحقيق التوافق فتظهر عليه الأعراض والاضطرابات التى تؤثر فى صحته النفسية والجسمية، ويمكن استعراض النموذج الذى قدمه موس وشيفر فى الشكل التالى:



شكل (٩) المحددات الأساسية التى تؤثر فى استجابات الفرد للضغط

(نوال ياسين، ٢٠٠١، ٤١ – ٤٣).

١٣ـ نموذج كوكس ومكاى Cox – Mackay

يقترح كوكس ومكاي أن الضغط يمكن وصفه بطريقة مناسبة على أنه جزء من النظام الدينامى والمعقد للتفاعل بين الشخص وبيئته ويؤكدون على أن الضغط هو ظاهرة مدركه فردياً ومتأصلة فى العمليات النفسية، كما يعطون أيضا اهتمامات خاصة بمكونات التغذية المرتدة للنظام، ويعنى وجود عناصر التغذية المرتدة أن وصف النظام دائرياً وليس مستقيماً ويتضح من هذا النموذج أنه يعامل الضغط على أنه متغير وسيط ويتكون من خمس مراحل:

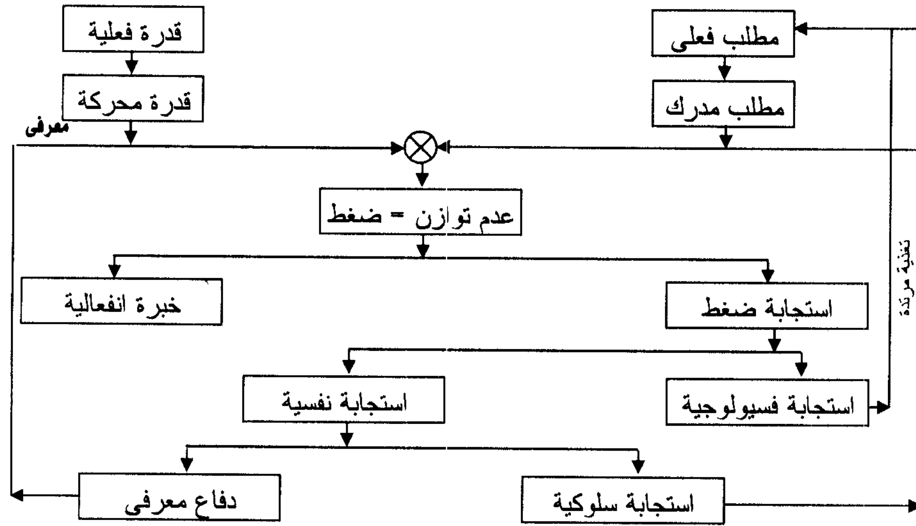
المرحلة الأولى: تمثل مصادر المطلب المرتبطة بالشخص وهى جزء من بيئته، ويشار إلى أن المطلب عادة على أنه عامل فى بيئة الشخص الخارجية والداخلية، فالشخص له حاجات نفسية وفسيولوجية ، وتحقيق هذه الحاجات يكون هاماً فى تحديد سلوكه، وهذه الحاجات تشكل مطلباً متولداً داخلياً.

المرحلة الثانية: ينشأ الضغط عندما يكون هناك عدم توازن بين المطلب المدرك وإدراك الشخص لمقدرته على مواجهة المطلب، ومن الضرورى أن تفهم بوضوح أن التوازن أو عدم التوازن لا يكونا بين المطلب والقدرة الفعلية، ولكن بين المطلب المدرك والقدرة المدركة، والشئ الهام بالنسبة للفرد هو تقييمه المعرفى للموقف الضاغط بدرجة ممكنه وقدرته على التغلب، ويجب على الفرد أن يعرف حدوده وعدم التوازن بين المطلب وقدرته.

المرحلة الثالثة: هى المتغيرات النفس فسيولوجية، والتى تمثل استجابة الضغط، وفى الغالب تعتبر استجابة الضغط هذه هامة حيث أنها نقطة النهاية فى عملية الضغط، ولكن يجب أن ينظر إليها على أنها إحدى طرق التغلب المتاحة للشخص.

المرحلة الرابعة: من الأشياء الهامة جداً والتى تكون مهملة كثيراً وهى المتعلقة بعواقب استجابات التغلب، فالعواقب الفعلية وأيضاً المدركة تكون هامة، والتى تقترح أن الضغط يمكن أن يحدث فقط عندما يفشل الكائن فى مواجهة المطلب، أو من خلال توقع العواقب المعادية المنبثقة عن الفشل فى مواجهة المطلب.

المرحلة الخامسة: هى إحدى حلقات التغذية المرتدة، والتى تحدث فى كل المراحل الأخرى، فى نظام الضغط، والتى تكون فعاله فى تشكيل المحصلة فى كل من تلك المراحل، فمثلاً تحدث التغذية المرتدة عندما تؤثر الاستجابة الفسيولوجية، مثل إفراز الأدرينالين، على إدراك الكائن للموقف الضاغط، أو عندما تعدل الاستجابة السلوكية من الطبيعة الفعلية للمطلب.



شكل (١٠) النموذج الإجرائى للضغط (كوكس – مكاى)

(عمر إسماعيل ، ١٩٩٩، ٣٤ – ٣٦).

١٤ـ نظرية ماريان فرانكنهوزر

أبرزت بحوث ماريان فرانكنهوزر وفريقها البحثى فى السويد أهمية ودور المكون النفسى فى رد فعل الفرد تجاه مصادر الضغط المختلفة، وبالنسبة لهرمونات حالات الطوارئ الأدرينالين والنورادرنالين، فقد بينت هذه الدراسات تأثيرهما العالى على الوظائف الذهنية والانفعالية، ويعتمد نشاط الغدة الكظرية أو الأدرنالية بشكل شبه كلى على المواقف النفسية مثل الشعور بفقد التحكم أو زيادة الاستثارة أو قلة الاستثارة – قلة الحمل وزيادة الحمل **(Parkinson & Colman, ١٩٩٥)** **(على عسكر، ٢٠٠٠، ٣٦).**

تعقيب الباحثة ... من خلال العرض السابق للنظريات التي فسرت مفهوم الضغط اتفقت الباحثة مع نظرية " سبيلبرجر ، موراي ، التقدير المعرفي ، أعراض المواجهة والهروب ، موس وشيفر ، ستيرن ، كوبر ، ليفي وكاجان ، كوكس ومكاي " فاتفقت مع نظرية سبيلبرجر في الاطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة ، ونظرية موراي في تعريفه للضغط بأنه صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين ، وفي تميزه بين نوعين من الضغوط (بيتا ، ألفا) وأن سلوك الفرد يرتبط بالموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد . والفرد المضغوط بخبرته يصل إلي ربط موضوعات معينة بحاجة بعينها ، ونظرية التقدير المعرفي في أنه مفهوم أساسي يعتمد علي طبيعة الفرد وهذه النظرية ربطت بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف ويعتمد تقييمه للموقف علي العوامل الشخصية والعوامل الخارجية الخاصة للبيئة الاجتماعية والعوامل المتصلة بالموقف نفسه ، ونظرية ستيرن في افتراضه أن ضغوط البيئة المدرسية تحدد سلوك التلاميذ إما تيسر أو تعوق جهدهم التي تستهدف إشباع حاجاتهم وأهدافهم ، ونظرية كوبر في أن بيئة الفرد تعتبر مصدراً للضغوط مما يؤدي إلي وجود تهديد لحاجة من

حاجات الفرد أو يشكل خطراً يهدد الفرد وأهدافه في الحياة فيشعر بحالة الضغط ، ويحاول استخدام بعض الاستراتيجيات للتوافق مع الموقف ، وإذا لم يستطيع السيطرة علي الموقف فإنها تؤدي إلي الأمراض العقلية وأمراض القلب وتؤدي إلي زيادة القلق والاكتئاب وانخفاض تقدير الذات ، ونظرية ليفي وكاجان في فرضهما الأساسي هو أن المؤثرات الخارجية تتحدد علي أنها مثيرات نفس اجتماعية وتتفاعل مع العوامل الوراثية والخبرات السابقة وهذه العوامل الشخصية يطلق عليها ليفي وكاجان البرنامج الفسيولوجي ، ونظرية موس وشيفر ونظرية كوكس ومكاي في أنهم اهتموا بالعوامل الديموجرافية والشخصية للفرد وطبيعة الحدث والبيئة الاجتماعية والفيزيقية والمتغيرات النفس فسيولوجية ونظرية سبيلبرجر ونظرية المواجهة والهروب معاً اهتموا بالميكانزمات الدفعاية المناسبة لتخفيف الضغط (كبت – إنكار – إسقاط) أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح بالهرب من الموقف الضاغط ، ويتضح في النهاية أن ما يعتبر ضاغطاً بالنسبة لفرد ما لا يعتبر كذلك بالنسبة لفرد آخر ويتوقف ذلك علي سمات شخصية الفرد وخبراته الذاتية ومهاراته وقدرته علي تحمل الضغوط وحالته الصحية وكما يتوقف علي عوامل ذات صلة بالموقف نفسي والعوامل البيئية الاجتماعية ، وإختلفت الباحثة مع نظرية مارشال وإلياس وهب وماريان فرانكنهوزر في أنهم جميعاً أهتموا بالضغوط الخاصة بالعمل والهرمونات الخاصة برد فعل الفرد تجاه مصادر الضغط المختلفة ، ونظرية سيلي في أنها اهتمت بالناحية العصبية والدراسة الحالية لا تنطلق من هذه النواحي .

(٧)- أساليب مواجهة الضغوط النفسية ومقاومتها:

أساليب مواجهة الضغوط هى قدرة الفرد على التكيف مع المواقف المتغيرة والجديدة وهذا التكيف يحتاج إلى قدرة التحرر من القيود الضيقة . **(مجدى عزيز، ٢٠٠٠، ١٥٣)**.

وتختلف باختلاف الأفراد أنفسهم واختلاف المواقف نفسها وباختلاف جنس الأفراد أيضا وباختلاف الثقافات **(مديحة الجمل، ٢٠٠٤، ٤٣)**.

وإذا أقر الفرد مواجهة الضغط فأنه يعمد إلى مجموعة من الإجراءات ذات العلاقة بالفرد وهى:

١- زيادة مهارات الفرد العملية ٢- زيادة مهارات التفاعل الوجدانى.

٣- زيادة الدعم الاجتماعى ٤- تعديل السلوك. **(شيرين هليل، ٢٠٠٤، ٧٣)**.

وهناك عدة عوامل تساعد على مقاومة الضغوط منها على سبيل المثال:

١- قوة الآنا لدى الفرد.

٢- قدرة الفرد على تنظيم معلوماته وخبراته بصورة جيدة.

٣- مهارة الإنسان فى البحث عن الوسائل السلوكية المناسبة لحل المشكلات **(عواطف حسين، ١٩٩٣، ٤٦٣)**.

ويشير (حسن عبد المعطى) إلى سبع أساليب لمواجهة ضغوط الحياة التى يمر بها معظم الناس:

١- العمل من خلال الحدث ٢- الالتفاف إلى اتجاهات وأنشطة أخرى

٣- والتجنب والإنكار ٤- طلب المساندة الاجتماعية

٥- الإلحاح والافتحام القهرى ٦- العلاقات الاجتماعية

٧- تنمية الكفاءة الذاتية (**حسن عبد المعطي**، ١٩٩٤، ٦٠ - ٦١).

ويذكر (هشام الخولى) أن الاسترخاء يخفف من حدة التوتر ويلعب دوراً هاماً ورئيسياً فى مقاومة الضغوط النفسية , وزيادة وعى الفرد بمشاعره وأفكاره وانفعالاته وسلوكياته , وانفعالات الآخرين . (**هشام الخولى** , ٢٠٠٤ , ١١٥)

كما يشير (راتر Rutter) إلى بعض عوامل مقاومة الضغوط والوقاية منها حيث يرى أن العلاقة الآمنة التى يسودها الحب والدفء بجانب أنها فى حد ذاتها تمثل مصدراً لوقاية الفرد من الآثار الناتجة عن تعرضه للأحداث الضاغطة فإنها ترفع من تقدير الفرد لذاته ومن فاعليته الذاتية، وهما عاملان واقيان يساعدان الفرد على مواجهة الأحداث الضاغطة ويخففان من الآثار المترتبة على التعرض لها، أما العلاقة غير الآمنة فإنها ترتبط بالشعور بعدم القيمة، وانخفاض تقدير الذات والشعور بالتهديد والتأثر بالضغوط، بالإضافة إلى العلاقة الآمنة بين الطفل ووالديه التى تعتبر أهم مدعم إجتماعى على الإطلاق، فإن العلاقات مع الأقران بالنسبة للتلاميذ فى المدرسة وكذلك خبرات النجاح الدراسية فإنها فى حدا ذاتها تعتبر سنداً إجتماعياً، وفى نفس الوقت تقوى من شعور الفرد وإدراكه لقيمته وكفايته وترفع من شعور الفرد بالثقة وتقدير الذات والفاعلية الذاتية التى تساعد الفرد على مواجهة الضغوط ويمثل عامل وقاية من أثارها (**عماد إبراهيم**، ١٩٩٥، ٢٥ - ٢٦).

ويمكن التغلب على الضغوط وذلك من خلال إحدى الطرق التالية:

١- الدعم الاجتماعى ٢- الكفاءة الشخصية

٣- ميكانيزمات الدفاع التى تساعد الفرد على مواجهة صراعات الحياة (**منى الحديدى وآخرون**، ١٩٩٩، ١٠).

فقد أشار كل من فريد نبرج (Fridenberg ١٩٩٣, P. ٥٧) (**سعد الامارات**، ٢٠٠١، ٣٤) إلى بعض طرق أساليب التعامل مع الضغوط ومواجهتها ومنها:

- التركيز على حل المشكلة Focus on solving the Problem
- طلب المساندة الاجتماعية Social Support Demand
- ضبط الذات self control الخيال والتمنى Imagination and hoping
- التجنب والهروب Avoidance and escaping، العدوان Aggression، الإبدال Substitution، القلق Anxiety، البحث عن الانتماء Seekto Belong، اللجوء للأصدقاء Invest in close friends، العمل الاجتماعى Social action، خفض التوتر Tension Reduction، تأنيب الذات self plam، الانغلاق على الذات Keep to Self، البحث عن الدعم الروحى Seek piritual support، التركيز على الإيجابيات Focus on the positive، البحث عن سبيل الاسترخاء Seek relaxing diversions تجديد النشاط البدنى Physical recreation.

تتلخص مراحل عمليتى الضغط والمواجهة فى الخطوات التالية:

١- مواجهة الفرد لمصدر ضاغط ما (حدث خارجى - أو داخلى)

٢- إدراك معنى ومغزى الحدث.

٣- عند إدراك الحدث بأنه مثير للضغط، يحاول الفرد التخفيف من الإحساس به من خلال سلوكيات مواجهة تهدف إلى خفض تأثيره.

٤- عند فشل الفرد فى مواجهة الحدث بنجاح تظهر لديه الأعراض الجسمية والتغيرات السلبية فى العلاقات البينشخصية Interpersonal. (**نوال سيد** ، ٢٠٠٤ ، ٣٢ - ٣٣)

وقد أشار كاجان (Kagan, ١٩٩١) إلى عدة طرق للتغلب على الضغوط منها.

- تحويل الخوف إلى تحدى: عندما يكون الموقف الضاغط من الممكن ضبطه والتحكم فيه فإنه أفضل طريقة للتغلب عليه هى معاملة الموقف وكأنه تحدى والتركيز على طرق السيطرة والتحكم فيه.
- جعل الموقف المهدد أقل تهديداً: بأن يغير الفرد تقييمه للمواقف لكى يرى هذا الموقف بصورة جديدة وبمعنى أخر يكون أكثر تفاؤلاً.
- تغيير أهداف الفرد: عندما يتعرض الفرد لموقف لا يمكن ضبطه والتحكم فيه فإنه يجب عليه أن يتبنى أهدافاً جديدة تلائم الموقف الضاغط.
- الاستعداد للضبط قبل حدوثه: وهذه الطريقة تعد الفرد لمواجهة الموقف الضاغط والطرق الممكنه لمعالجة الموقف بطريقة أكثر فاعلية وليست مجرد ما يتوقعه.
- القيام ببعض التمرينات الرياضية: وهى تساعد الفرد على تغيير استجابته الفسيولوجية وتساعد على الاسترخاء وتغيير نمط الحياة والبعد عن المشاكل (**شيرين هليل**، ٢٠٠٤، ٧٤ - ٧٥).

واتفق كل من مكفارلين وآخرون (McFarlane et al., ١٩٨٣) وروف (Rofe, ١٩٨٦) على أن التأييد الاجتماعى أو طلب المساندة الاجتماعية والعون كاستراتيجية لتخفيف الضغوط تمكن الفرد من التفاعل الأفضل مع الضغط فعند مواجهة الضغوط يجب أن يؤخذ فى الاعتبار المصادر الاجتماعية والتى تتمثل فى العلاقات الشخصية وهى التى يجد فيها الفرد مصادر العون مثل الأسرة والأصدقاء وزملاء العمل والجيران، ولقد أشار كل من هيجنز وأندلر إلى ثلاثة أساليب وعمليات للتعامل مع الضغوط هى:

(١) أسلوب التوجه الانفعالى Emotional oriented ويقصد به ردود الأفعال الانفعالية التى تنتاب الفرد وتنعكس على أسلوبه فى التعامل مع المشكلة وتتضمن مشاعر الضيق والتوتر والقلق والانزعاج والغضب والأسى واليأس.

(٢) أسلوب التوجه نحو التجنب Avoidance oriented ويقصد به محاولات الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة وأن يكتفى بالانسحاب من الموقف ويطلق على هذا الأسلوب، الأسلوب الاحجامى فى التعامل مع المواقف الضاغطة.

(٣) أسلوب التوجيه نحو الأداء Task oriented styles وهى المحاولات السلوكية النشطة التى يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة وبصورة واقعية وعقلانية (**شيرين هليل**، ٢٠٠٤، ٧٥ - ٧٦).

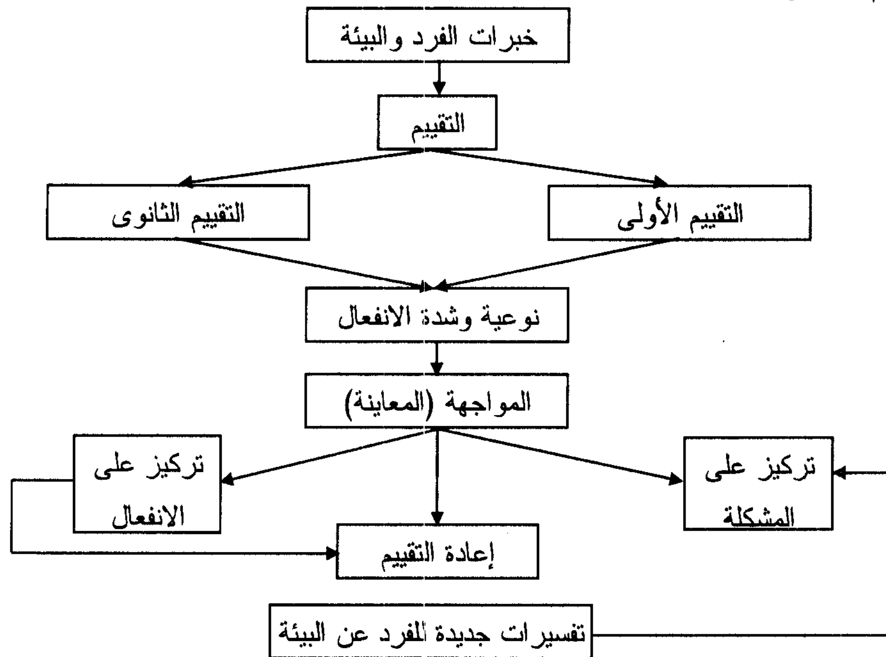
تنشأ أحداث الحياة الضاغطة عندما يتعرض الفرد لموقف ما يحس أنه مهدد له فى حياته ويفتقد الاستجابة الايجابية لمواجهته أو التعامل مع الأحداث (**Lazaru & Auner, ١٩٧٨**)، ويرى سيلز Sells أنه من الضرورى للفرد أن يدرك أحداث الحياة الضاغطة، ويحاول مواجهتها ولكنه يفتقد أساليب المواجهة الايجابية لتلك الأحداث، ويتعرض بالتالى إلى الأثار السلبية الجسمية والثقة (Launier, ١٩٧٨) وتعرف المواجهة أو المعايشة Coping بالجهود المنضبطة كرد فعل للضغوط النفسية (Lazarus, ١٩٩٣)، ويعرفها ستون ونيل (& Ston Neale, ١٩٨٤) بأنها مصطلح يتضمن كل الجهود السلوكية والمعرفية التى يستخدمها الأفراد للتخفيف أو خفض أثار المواقف الضاغطة، وقد ميز لازاروس وفولكمان (١٩٨٠-١٩٨٥) بين استراتيجيتين وهما:

- **المواجهة التى ترتكز على المشكلة Problem- Focused Coping**

وتعنى بمحاولات الفرد للحصول على معلومات إضافية لحل المشكلة واتخاذ القرار بشكل معرفى فعال.

- **المواجهة التى ترتكز على الانفعال Emotion – Focused Coping**

وتشير إلى الأساليب السلوكية والمعرفية التى تهدف إلى التحكم فى الضغوط أو الانفعال الذى ينجم عن الموقف الضاغط وقد أوضح لازاروس وآخرون هاتين الاستراتيجيتين فى نموذج التقييم المعرفى.



شكل (١١) اساليب مواجهة الضغوط

(السيد السمادونى، ٢٠٠٧، ٢٦٢ – ٢٦٣)

(٨) - مراحل التكيف مع الضغوط النفسية:

تتألف المرحلة العامة عند "سيلى" من ثلاثة مراحل:

١- استجابة الإنذار بالخطر. ٢- مرحلة المقاومة. ٣- مرحلة الإنهاك والإجهاد.

ففى البداية يحدث رد الفعل للخطر وهى استجابة للإنذار بحدوث الضاغط المقلق فتسرع العمليات المستقلة ذاتيا كضربات القلب، وإنذار الادرينالين .

والمرحلة الثانية هى مرحلة المقاومة وتبدأ أيضاً بعمليات آلية للتصدى للضاغط فإذا كانت الحرارة هى الضاغط فإن العرق يفرز، وإذا كانت البرودة القارصة هى الضاغط فإن الارتجاف قد يكون الاستجابة وعندما لا تحقق هذه الميكانزمات استعادة التوازن الحيوى فإنه يظهر الإجهاد والإنهاك على الكائن الحى وهذه هى المرحلة الثالثة والأخيرة وهى المرحلة التى تحدث الفرج لدى الكائن الحى وتؤدى إلى تضخم أدرينالى وتقلص ليمفاوى وتؤثر فى الغدد الأخرى التى تضعف مقاومة الموت (**جابر عبد الحميد، ١٩٩١، ١١٨**).

ويعتبر التعبير عن الشعور الشخصى للآخرين أو كتابة ذلك الشعور من الأمور المساعدة على تنفيس الغضب الكاتم فى الصدر ويساهم فى إلقاء الضوء على الموقف غير السار الذى مر به الفرد، ويمكن أن يضاف إلى ذلك تبنى الفرد لأهداف بديله وتقييم اعتقاداته الشخصية التى فى ضوئها يتفاعل مع الآخرين من وقت إلى أخر (**على عسكر، ٢٠٠٠، ٧٨**).

وأعراض التكيف المتزامن (تظهر فى وقت واحد) ويقصد بها الضغوط الطارئة التى تظهر فى الكائن الحى مثل التغيرات الكيميائية وأخيراً استجابات التكيف أو سوء التكيف مثل ضغط الدم أو أمراض القلب (**هارون الرشيدى، ١٩٩٩، ٥٣**).

ونظراً لأن الضغوط الشديدة تسبب ألماً للفرد وتعرضه لمخاطره فإنه من الضرورى أن يتجنب التعرض لها وفيما يلى عدة اقتراحات لمواجهة هذه الضغوط:

١- لا تفعل عدة أشياء فى وقت واحد فعندما تنشغل بعدة أشياء فإنك تقلق من أجل عمل كل شئ من الأشياء.

٢- خطط يومك وقرر ما الأشياء التى ينبغي عليك عملها فى كل وقت من أوقات اليوم.

٣- أعط نفسك وقتاً للراحة والاسترخاء كل يوم.

٤- أحتفظ بجسمك صحيحاً ينبغى أن تحصل على وقت كافى للنوم وأن تتناول طعام جيد ومناسب.

٥- عندما تواجه مشكلة فإنه ينبغى عليك أن تفكر فى ثلاثة أو أربعة حلول ممكنه، فحل المشكلة يكون أسهل كلما تعدد بدائل الحل ولا يوجد لأى مشكلة حل واحد فقط.

٦- جرب الحل الذى تقرر أنه كان أفضل اختيار لك وبذلك يمكن أن تحل المشكلة التى تواجهها.

٧- عندما تشعر بالضغط، ولا تعرف ماذا تفعل، فإنه من الأفضل أن تتحدث مع أحد من أصدقائك (**محمود عبد الحليم ، عفاف بنت صالح ، ٢٠٠١، ٣٧٧ - ٣٨٨**).

المبحث الثاني

الذكاء الوجداني

مقدمة :

(١) الجذور التاريخية للذكاء الوجداني.
(٢) مفهوم الذكاء الوجداني .
(٣) مكونات الذكاء الوجداني .
(٤) النظريات المفسرة للذكاء الوجداني .
(٥) الذكاء الوجداني في مرحلة الطفولة المتأخرة .
(٦) العوامل التي تؤثر علي نمو الذكاء الوجداني .
(٧) الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية .
١- الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط النفسية .
٢ - الذكاء الوجداني والسلوك .
٣ - الذكاء الوجداني والصحة النفسية .
٤ - الذكاء الوجداني والصحة الجسمية .
٥ - الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي .
٦ - الذكاء الوجداني والقراءة .
(٨) الأهمية التطبيقية للذكاء الوجداني في :
١- الأسرة .
٢- المدرسة .
(٩) قياس الذكاء الوجداني .
(١٠) تنمية الذكاء الوجداني .

مقدمة

احتل موضوع الذكاء مكانة خاصة في ميدان علم النفس منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن فنجد أن الدراسات الأولى في مجال الذكاء قد ركزت على العمليات المعرفية فقط كالذاكرة وحل المشكلات إلى أن جاء ثورنديك (١٩٢٠) ونادي بأهمية السمات غير العقلية للذكاء في النجاح والتكيف مع الحياة (**الشيماء قطب** ، ٢٠٠٦، ٢).

وظل مصطلح الذكاء الوجداني محدود الأنتشار إلى أن قدمة جولمان (Goleman, ١٩٩٥) في كتابة "الذكاء الوجداني Intelligence-Emotional" ويجيب فيه عن الأسئلة القائلة بما الذي يمكننا تغييره لكي نساعد أطفالنا على تحقيق النجاح في الحياة ، وما العوامل المؤثرة التي تجعل أحدنا يتمتع بمعامل ذكاء مرتفع على سبيل المثال ويتعثر في الحياة , بينما يحقق آخرون ذوى الذكاء المتواضع نجاحاً مدهشاً؟ بأن ذلك يكمن في "حالات كثيرة" في الذكاء الوجداني والذي يشمل ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على حفز الذات" (**دانييل جولمان** ، ٢٠٠٠ ، ٦٠).

فأهم ما يميز الذكاء الوجداني عن الذكاء العام هو أن الأول أقل درجة من حيث الوراثة الجينية مما يعطي الفرصة للوالدين وللمربين تنميته (**لورانس شابيرو**، ٢٠٠٠، ١٣).

وتوالت أبحاث العلماء في مجال الذكاء حتى بداية التسعينات حيث بدأ الاهتمام صراحة بالجوانب غير العقلية للذكاء من خلال سلسلة الدراسات التي قام بها كلاً من مايروسالوفي (**الشيماء قطب** ، ٢٠٠٦، ٢).

ودراسة العلاقة بين التفكير المنطقى والانفعالات يعكس النظرة المتزنة – في الفترة الأخيرة – للكائن الحي باعتباره كائناً – يجمع بين العقل والوجدان" (**السيد السمادونى**، ٢٠٠٧، ٢٤).

وقد برزت جهود علماء النفس في التعرف على طبيعة الذكاء واتخذوا أساليب متنوعة للتعرف على ما اذا كان الذكاء مكوناً من قدرة عقلية عامة أم مجموعة من القدرات المستقلة وكان أمثال هؤلاء العلماء، سبيرمان Spearman وثورنديك Thorndike وثرستون Thurstone وجيلفورد Guilford وفيرنون Vernon وكاتل Cattel وجينسن Jensen وجاردنر Gardner والقوصي أبو حطب وتوصلوا إلى أن الذكاء مجموعة من القدرات تم تسميتها بأنواع مختلفة من الذكاء كالذكاء الميكانيكي والذكاء العملي، والذكاء الشخصي...وغيرها من الذكاءات (**السيد السمادونى** , ٢٠٠٧ ، ٢٠).

ويذكر جولمان في كتابة "الذكاء الوجداني" أننا نمتلك عقلين أحدهما يفكر وهو العقل المنطقي والآخر يشعر وهو الوجدان ويعمل هذان العقلان في تناغم دقيق دائماً فالوجدان يغذي ويزود عمليات العقل المنطقي بالمعلومات بينما يعمل العقل المنطقي على تنميته من خلال العقل الوجداني وأحياناً يعترض عليها ومع ذلك يظل كلاً من العقلين شبه مستقلين فكلاهما يعكس عمل دوائر عصبية متمايزة لكن مترابطة في داخل المخ (**دانيال جولمان**، ٢٠٠٠، ٣٦).

(١) الجذور التاريخية للذكاء الوجداني

لا يعد مصطلح "الذكاء الوجداني" جديداً تماماً فله جذوره التاريخية حيث فطن بعض العلماء الأوائل من أمثال جون أدامس وروبرت لي John Adams, Robert Lee وآخرون الي هذا

المفهوم وأشاروا إليه على انه (تمتع الشخص بصفات مثل الطموح، الإنجاز، والمرونة، والحساسية، والقدرة على تأجيل الإشباع) (**داليا الفار**، ٢٠٠٦، ١٠١).

إن النظريات التي تضفى صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة فعلي مر السنين قام المنظرون بدارسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليس متضادين" (**بام روبينز وجان سكوت** ، ٢٠٠٧، ٩١).

فالذكاء الوجداني ترجع جذوره إلى بعض الدراسات المبكرة وسوف تعرض الباحثة جهود بعض العلماء وبالتاريخ في هذا المجال في الجدول التالي:-

جدول (١)

جذور الذكاء الوجداني

الفترة الزمنية	ما قدمه العالم
فى القرن الـــ ١٨	الذكاء الوجدانى له جذوره فيرى (**وليم جيمس ١٨٩٠**) أن الشعور أو الوعي بالذات هو في جوهره خبرة اجتماعية وهذا يتفق مع حكمة سقراط " أعرف نفسك " والتي تعتبر حجر الزاوية في الذكاء الوجداني الذي يكون جانبا مهما في الذكاء الشخصي وتعني تلك الحكمة وعي انساني بمشاعره وقت حدوثها (**السيد السمادوني** ، ٢٠٠٧ ، ٢١) **وقد قسم افلاطون النفس الى ثلاثه اقسام :** العاطفة ، الغاضبة ، والشهوانية ويتفق تقسيم أفلاطون للنفس مع فكرة ثلاثية العقل (المعرفة – الوجدان – النزوع أو الدوافع) التي جاءت في القرن الثامن عشر ثم أهتم الفلاسفة وعلي رأسهم أوغسطين وتوماس الأكويني بنظرية الملكات Faculty Theory لزمن طويل حتي أوائل القرن التاسع عشر حيث اندمجت هذه النظرية مع ما يسمي فراسة الدماغ Phrenology وكونا نظرية الطبيبين الألمانيين " جاك وسبرزهايم " والتي افترضت إمكان البرهنة علي وجود نتوءات معينة في الجمجمة وبعد دراسة طويلة توصلا إلي ٣٠ملكة لدي الإنسان ومنها ملكة الوجدان ويتضح من هذا أن للوجدان جزء أساسي من الإنسان مثله مثل التفكير والمعرفة تقريبا ، وذلك منذ عهد الفلاسفة . (**امال زكريا** , ٢٠٠٦ , ١١ – ١٢) ويذكر ماير وسالوفي Mayer& Salovey نقلاً عن فاروق عثمان، ومحمد رزق أن الذكاء الوجداني ترجع أصوله إلى القرن الثامن عشر حيث يرى العلماء أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام متباينة وهي:- **المعرفة , العاطفة , الدافعية** . (**فاروق عثمان ومحمدعبد السميع** , ٢٠٠١ ,٣٢ – ٣٣) والفضل يرجع الي "شارلز داروين" Charles Darwin الذي قام

	بالتعرض لهذا الموضوع منذ عام (١٨٣٧)، ونشر أول كتاب عام (١٨٧١) حيث تعرض لموضوع "التعبير الوجداني" (العاطفي) الذي يلعب دورا هاما في السلوك التوافقي الذي يظل بديهية حقيقية وهامة للذكاء الوجداني حتى الآن (**السيد السمادونى**، ٢٠٠٧، ٣٠). وتوالت أبحاث العلماء في مجال الذكاء حتى بداية التسعينات حيث بدأ الاهتمام صراحة بالجوانب غير العقلية للذكاء من خلال سلسلة الدراسات التي قام بها كلاً من مايروسالوفي (**الشيماء قطب** ، ٢٠٠٦، ٢).
فى التسعينات	وقد شهدت فترة التسعينات اهتماماً غير مسبوق في مجال الدراسات والعواطف والانفعالات، فهو القدرة على العزف على أوتار القلوب فبقلبه يرى الإنسان الرؤية الصحيحة للأشياء فالعين لا ترى الجوهر. ومن هنا كانت الدعوة إلي ثقافة القلب والعقل معاً (**منار السواح**، ٢٠٠٥، ٢). فالذكاء الوجدانى احدث صيحه كبيرة فى الاوساط العلميه والعامه وتناولته سلسله من الكتب والمقاولات من حيث طبيعته ومكوناته وتطبيقاته فى الميادين التربوية والتنظيمية والاجتماعية او المهنية هذا المفهوم لايعتمد على قدرات الفرد الذهنية ولكنه يعتمد على ما يملكه الفرد من قدرات اصطلح علي تسميتها قدرات الذكاء الوجداني (**السيد السمادونى** , ٢٠٠٧ , ٢١) وافترض جيلفورد Guilford نوع جديد من الذكاء أطلق عليه اسم القدرة على التعبير الانفعالي للمعلومات التي تشتمل السلوكيات التعبيرية Expressive Behaviors مثل تعبيرات الوجه Facial Expressions ونبرات الصوت Vocal Inflections وأوضاع الجسم Postures، والإيماءات Gestures، وكلها علامات يستدل منها على الحالات الانفعالية، لذلك فإن المعرفة السلوكية Behavioral Cognition يمكن تعريفها على أنها القدرة على فهم أفكار ومشاعر واهتمامات الآخرين (**سميرة أبو الحسن** ، ٢٠٠٣، ٣٨٧ - ٣٨٨).
(١٩٨٠ - ١٩٨٩)	(١٩٨٠) ذكر روبرت زاجونك Robert Zajonc أن الوجدان كان أهم من المعرفة في تحديد الاتجاهات، ومن بعده ذكر بوير Bower أن الحالات المزاجية السعيدة تقوم بتنشيط الأفكار السعيدة في الذاكرة، والحالات المزاجية الحزينة تنشط الأفكار الحزينة في الذاكرة (Mayer, ٢٠٠١:٤١١)، مما سبق يتضح أن الوجدان يؤثر في التفكير كما يؤثر في الذاكرة، وبالتالي فهو يؤثر في ذكاء الفرد. (**امال زكريا** ، ٢٠٠٦، ١٣).
(١٩٨٣)	ثم عاد "أبو حطب" الي التصنيف الثلاثي مرة أخرى من خلال نموذجه للعمليات المعرفية، وقد تضمن هذا التصنيف كلاً من الذكاء الموضوعي (غير الشخصي) Objective Intelligence Impersonal،

	والذكاء الاجتماعي (العلاقات بين الأشخاص Social Intelligence Interpersonal، والذكاء الشخصي (داخل الشخص الواحد) Interpersonal or Personal (**محمد المغربي، ٢٠٠٣، ٣٢٥**).
(١٩٨٥)	كان أول ميلاد حقيقي لمفهوم الذكاء الوجداني علي يد واين بـاين (Wayne Payne, ١٩٨٥) حيث ذكر في رسالته للدكتوراه التي عنوانها: دراسة عن الوجدان: تنمية الذكاء الوجداني وتكامل الذات وعلاقتها بالخوف والألم والرغبة (**امال زكريا، ٢٠٠٦، ١٤**).
(١٩٨٩)	يعد جرنسبان (Greenspan, ١٩٨٩) من أوائل من تناول مفهوم الذكاء الوجداني في التراث السيكولوجي من خلال تقديمه لنموذج موحد لتعلم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجية للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الوجداني، (**فاروق عثمان ومحمد عبد السميع، ١٩٩٨، ٣**). في بداية تلك الفترة، نشر ماير وسالوفي Mayer&Salovey مجموعة من المقالات عن الذكاء الوجداني – وقد اضاف مقالهما الذى كان عنوانه "الذكاء الوجداني بطريقة تحليلية" مثيراً للمجالات ذات العلاقة به، وظهر في تلك الدراسة مقياس لقياس الذكاء الوجداني ونشر بنفس الاسم، وأشار الباحثان في تلك الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني ذكاءً حقيقياً.،وقد طورت في تلك الفترة أيضاً التفسيرات المتعددة للذكاء الوجداني وخصوصاً النموذج العصبي الذي اعتمد على علوم المخ. (**السيد السمادوني ، ٢٠٠٧ ، ٣٢**) .
(١٩٩٤-١٩٩٧)	بدأ العالم الأمريكي جولمان Goleman في تأليف كتابه عن التنور الانفعالي Emotional Literacy (وهذا المفهوم أقرب – من ناحية أخرى – الي محو الأمية الانفعالية) وذلك بعد قراءته عن الانفعالات عامة وأعمال ماير وسالوفي خاصة. (**حسين حسان ، ٢٠٠٥ ، ٣٢**)
(١٩٩٥)	الذكاء الوجداني اتضحت معالمه كمفهوم يمكن قياسه على يد ماير وسالوفي (١٩٩٠)، ولكنه انتشر على يد جولمان (١٩٩٥)، ومنذ ذلك الوقت والاهتمام يزداد بهذا المفهوم على مستوى العالم (**أمال زكريا، ٢٠٠٦، ١٥**). ثم غير عنوان الكتاب إلى الذكاء الانفعالي، والذي تضمن معلومات عن العواطف والمشاعر والمخ، وتزايدت مؤلفات هذا العالم حول المهارات الخاصة والكفاءات المرتبطة بالذكاء الانفعالي (**إسماعيل بدر، ٢٠٠٢، ٩**).

(١٩٩٨-١٩٩٩)	اهتمت تلك الفترة في بحث وقياس الذكاء الوجداني، حيث حاول عدداً من الباحثين تعريف الذكاء الوجداني وطرق قياسه.وظهرت مقاييس جديدة ومقننة إضافة الي مجموعة من البحوث حول هذا الموضوع (**السيد السمادوني**، ٢٠٠٧، ٣٢ - ٣٣).
(٢٠٠٢)	لخص عثمان الخضر الاتجاه الوجداني إن حياتنا الوجدانية تعلن عن موقعنا النفسي تجاه بيئتنا، وإنها تؤدى وظيفة مهمة في تيسير التواصل الاجتماعي بين الأفراد فهي لغة عامة بين البشر تتجاوز حدود اللغة المنطوقة، وتواصل كل من اختلفت ألسنتهم وثقافاتهم – كما تهيئ الفرد فسيولوجياً للتوافق البناء مع مواقف الحياة، مما سبق يتضح أن مفهوم الذكاء الوجداني له جذور قديمة في الدراسات الأجنبية وحديثا في العالم العربي مع بداية القرن الواحد والعشرين، وخاصة بعد بلورة المفهوم ووضوح أهميته (**فاطمة وهبة**، ٢٠٠٦، ١٩).

(٢) مفهوم الذكاء الوجدانى

- <u>فى قاموس اللغة العربية:</u>

(ذكاء) – ّ ذكاءَ: سَرُعَ فَهْمُهُ وَتَوقَّدَ. ويقال: ذَكَاءُ عَقلهَ.

(ذَكِىَ) – ذَكَاً: ذَكَا. فهو ذَكِىّ. (ج) أذكياَء.

(ذَكَوُ) – ذَكَاَءً ، وَذَكَاوَة: ذَكِىَ. فَهو ذَكِىُّ. (ج) (أذكياءُ) (**المعجم الوجيز**، ١٩٩٢، ٢٤٥).

(الوجْدَانُ). (فِى علم النَّفْس): جُملة الظَّواهر الانفعالّية لدى الإنسانِ كالحُبَّ والبُغض واللَّذة والألَم ، ويُقابل الفكر والنزوعَ وإلى هذه الثلاثة ترجع الظواهُر النفسية كلّها (**المعجم الوجيز**، ١٩٩٢، ٦٦٠).

الذكاء لغوياً يعنى أن يصل الشئ إلى أقصى صفاته أو أفضلها، ويتضح ذلك من ذكت النار، أو ذكى فلان ، وهذا متفق إلى حد كبير من تعريفات علم النفس التى ذكرت أن الذكاء هو أن تصل بقدرتك على التعريف والتمييز إلى أقصاها فتستطيع أن تفرق بين الحقيقى والزائف كما ذكر أن الذكاء هو قدرتك أن تصل بتصرفاتك إلى أفضلها وهو تحقيق الهدف وكذلك تصل بتفكيرك إلى أقصاه (منطقية) ، وتصل بتعاملك مع البيئة إلى أفضل معاملة (الفاعلية)، وفى تعريف آخر يقصد بالذكاء أن تصل بقدرتك على اكتساب المعارف إلى أقصاها وأفضلها؛ سواء معارف (معرفية أو وجدانية) ، وتستخدمها بأفضل قدرة مع مشكلات الحياة المختلفة (حل المشكلات) (**أمال منسى**، ٢٠٠٦، ١٦).

تعريف الانفعال: وانفعل الفرد بمعنى اشتد تأثره. (**المعجم العربى الميسر** ، ١٩٩١ ، ١٣٨)

حاولت الباحثة تسهيل صعوبة تناول تعريف مفهوم الذكاء الوجدانى نظراً لاختلاف وتباين الترجمات لهذا المصطلح وذلك ما بين عاطفة – وجدان – انفعال.

في قاموس اللغة الإنجليزية:

تعريف الانفعال أو الوجدان

يعرف قاموس اكسفورد العاطفة Emotion بأنها أى اضطراب أو تهيج فى العقل أو المشاعر أو العواطف ، بمعنى آخر استثارة فى الحالة العقلية ويستخدم "جولمان" مفهوم Emotion ويترجمها الوجدان ليشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة ، حالة نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك (**بام روبينز و جان سكوت** ، ٢٠٠٧، ٨٧).

فى اللغة الإنجليزية تشتق كلمة انفعال emotion من الفعل اللاتينى motere بمعنى "يحرك" تسبقة البادئة" "e" التى تعنى بعيداً وهذا الاشتقاق يبين أن الميل نحو الفعل يعتبر كامناً فى كل الانفعالات (**دانيال جولمان** ، ٢٠٠٤ ، ٣٢)

وقد أشار "بيرت" Burt إلى أن مصطلح الذكاء Intelligence يرجع فى الأصل إلى الكلمة اللاتينية Intelligentsia والتى ابتكرها الفيلسوف الرومانى "شيسترون" فى حين أن "سبيرمان" يرجع الفضل فى إدخال مصطلح الذكاء فى علم النفس الحديث إلى "هربرت سبنسر Spencer فى أواخر القرن التاسع عشر وكان يرى أن الوظيفة الأساسية للذكاء هى تمكين الإنسان من التكيف الصحيح مع بيئته المعقدة دائمة التغير (**فرج طه**، ١٩٩٩، ١٤٣).

في قاموس علم النفس: **الذكاء (Intelligence)**: قدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار وعلى التكيف إزاء المواقف المختلفة (**معجم مصطلحات علم النفس** ، ١٩٩٨).

الوجدانية (Affectivite & Affectivity): قدرة الفرد على الإحساس بالانفعالات والعواطف , و**الوجدان (Affect)**هو مجموعة المظاهر العاطفية والانفعالية ، وفى التحليل النفسى كمية الطاقة التروية ويمكنها أن تتبدل بالتحويل (هيستيرياً) والانتقال (الوسواس) وبالتغيير (عصاب القلق) ويمكن أن تمثل استعادة الأحداث القديمة ذات الأهمية الحيوية (**معجم مصطلحات علم النفس**، ١٩٩٨).

تعاريف علم النفس:

فى عام ١٩٩٠ نشر أول تعريف لهما بعد أن قاموا بمحاولة لتطوير طريقة علمية لقياس الفروق بين الأفراد فى القدرة العاطفية وكشف القياس عن أن هناك أناساً لديهم قدرة أعلى من غيرهم فى تحديد كل من مشاعرهم الخاصة ومشاعر الآخرين ، وحل المشكلات المتعلقة بالقضايا العاطفية (الوجدانية). وأحدثوا تطويراً علمياً لهذا المفهوم وحاولا وضع أدوات قياسية له. وكان تعريفهما المطور هو الأقرب لكون الذكاء الوجدانى ذكاء حقيقياً يعبر عن "مجموعة من القدرات الوجدانية الحقيقية للشخص" (**السيد السمادونى**، ٢٠٠٧، ٤١).

نظراً لأهمية هذا المفهوم، فقد كثرت التعريفات الخاصة به وتناول الباحثون فى الدراسات العربية والأجنبية تعريف الذكاء الوجدانى من خلال عدة اتجاهات لتعبر عن التطور الفكرى لكل منهم، مع تقديم عدد من التعريفات الخاصة بهم.

ولقد أثار تعدد التعريفات جدلاً فى كون الذكاء الوجدانى مجموعة من القدرات المعرفية أم إن الذكاء الوجدانى خليط من المهارات والخصائص غير المعرفية .

فقسم إلى ثلاث اتجاهات رئيسية:

الاتجاه الأول: تعريف الذكاء الوجدانى على أنه قدرة معرفية وأشهر من يمثل هذا الاتجاه كل من (جون ماير وبيتر سالوفى ١٩٩٠-١٩٩٧ ، وليندا الدر Salovey P. Mayer, J., Linda Elder ١٩٩٧ وآخرون).

الاتجاه الثانى: تعريف الذكاء الوجدانى على أنه خليط من مجموعة من المهارات والخصائص غير المعرفية وأشهر من يمثل هذا الاتجاه (Golman D.١٩٩٠ دانيال جولمان ١٩٩٠ وريفين بار – اون ١٩٩٧ Bar-on R وجون شيفردJ.Shuford٢٠٠٣) وآخرون.

الاتجاه الثالث: تعريف الذكاء الوجدانى من خلال النظرة البيولوجية وأشهر من يمثله (لورانس Lawrence E.S. ٢٠٠١) وآخرون (**فاطمة وهبة، ٢٠٠٦،٢٧-٢٨**).

جدول (٢)

يوضح وجهات النظر المختلفة لتعريف مفهوم الذكاء الوجدانى

المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة
مجموعة التعريفات التى تنظر للذكاء الوجدانى على انه مجموعة من القدرات العقلية أو المعرفية التى يمتلكها الفرد	مجموعة التعريفات التى تنظر للذكاء الوجدانى على أنه مجموعة من الخصائص الشخصية الهامة واللازمة لنجاح الفرد فى حياته	مجموعة التعريفات التى تنظر للذكاء الوجدانى على أنه مجموع كل من القدرات العقلية والمعرفية التى يمتلكها الفرد بالإضافة إلى أنها مجموعة من الخصائص الشخصية الهامة واللازمة لنجاح الفرد فى حياته
ومن رواد هذا الاتجاه مايرو سالوفى (١٩٩٠ ، ١٩٩٣ ، ١٩٩٧) Mayer & salovey ولندا (١٩٩٧) Linda موراى (١٩٩٨) Murray, B وتغريد عمران (٢٠٠٠) فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (٢٠٠١) باتاسينى (Batastini,٢٠٠١) محمد إبراهيم (٢٠٠١) واستيفان (٢٠٠٢) (Stephanie,٢٠٠٢) عبد	ومن رواد هذا الاتجاه سيمونس (١٩٩٧) (Simmons,١٩٩٧) كيفين وسيدنى (١٩٩٨) (Kevin & sidney,١٩٩٨) ماك كون (١٩٩٨) (Ma Cown ١٩٩٨) مير (١٩٩٩) (Maier,M.D ١٩٩٩) أورمر (٢٠٠١)	ومن رواد هذا الاتجاه جولمان (١٩٩٥) (Golman, ١٩٩٥) بارأون (١٩٩٧) (Bar-on,١٩٩٧) إبراهام (١٩٩٩) (Abraham, R, ١٩٩٩) إبراهام (٢٠٠٠) (Abraham, R , ٢٠٠٠) عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢) ،

العال عجوة (٢٠٠٢) ، هشام الخولى (٢٠٠٢)، خيرى المغازى (٢٠٠٢)، اسماعيل بدر (٢٠٠٢)، سليمان محمد سليمان (٢٠٠٤)، سميحة محمد على (٢٠٠٥)، فاطمة محمد عزت وهبة (٢٠٠٦)	(Ormr Gueetu, ٢٠٠١) فوقية محمد راضى (٢٠٠٢) ، سامية القطان (٢٠٠٥)، فاطمة محمد عبد الرحمن المستكاوى (٢٠٠٥)	اسماعيل بدر (٢٠٠٢)، عادل هريدى (٢٠٠٣)

(نهاد محمد أحمد، ٢٠٠٨، ٣٤)

ظهر مصطلح الذكاء الوجدانى فى بداية الأمر على يد بار-أون فى عام ١٩٨٥ عندما اقترح (E-Q) ولقد عرف بار- أون الذكاء الوجدانى عام ١٩٨٨ بأنه قدرة الفرد على: -

١- فهم ومعرفة ووصف نفسه.

٢- المعرفة والفهم والارتباط بالآخرين.

٣- التعامل مع الانفعالات القوية والتحكم فى دوافعه.

٤- التهيؤ للتعبير وحل المشكلات المختلفة سواء على المستوى الشخصى أو الاجتماعى.

(الشيماء قطب، ٢٠٠٦، ١٣).

ويعرف سالوفى وماير (Salovey & Mayer, ١٩٩٠) الذكاء الوجدانى (الانفعالى) بأنه " القدرة على معرفة الشخص مشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط ، ومعرفته بمشاعر الآخرين ، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الأخرين والإحساس بهم ، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية " **(السيد السمادونى، ٢٠٠٧، ٤٢).**

وفى عام (١٩٩٠) عرف كل من "ماير وسالوفى" الذكاء الوجدانى "بأنه قدرة الفرد على رصد مشاعره وانفعالاته الخاصة ومشاعر وانفعالات الآخرين ، وأن يميز بينهما ، وأن يستخدم هذه المعلومات فى توجيه سلوكه وانفعالاته (Salovey P. et al., ١٩٩٠) وفى عام (١٩٩٣) عدلا التعريف ليشمل القدرة التعبيرية عن الحالة الوجدانية والقدرة على إدارة الانفعال "الذكاء الوجدانى هو القدرة على فهم وإدراك وإدارة الانفعالات والقدرة على تفعيل الخبرات الانفعالية وتوظيفها، كما أنه يتضمن القدرة على التعبير عن الحالة الوجدانية" (**فاطمة وهبة، ٢٠٠٦، ٢٩**).

كما قام ماير وديباولو وسالوفى (Mayer & Dipaolo, & Salovey, ١٩٩٠) بتعريف الذكاء الوجدانى على أنه "القدرة على التقويم والتعبير الدقيق عن الوجدانات لدى الذات بالآخرين، وتنظيم الوجدان بطريقة تحسن من الحياة" (Feldman & Salovey, ٢٠٠٢:٣٧)

(أمال زكريا ، ٢٠٠٦، ١٧).

وقدم دانيال جولمان التعريف النهائى للذكاء الوجدانى عام ١٩٩٥ على "أنه قدرتنا على الوعى بالذات وبالآخرين (أى التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين) وعلى تحفيز ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وإدارة علاقتنا مع الآخرين بشكل فعال" (**فاطمة وهبة، ٢٠٠٦، ٣٦**) .

ويشير بيرنت (Bernet, ١٩٩٦) إلى أنه لا يوجد تعريف مقبول للذكاء الوجدانى ، حيث تبين من الأطر النظرية إلى أن الذكاء الوجدانى ناتج من انصهار عدة مصطلحات كالمشاعر والانفعالات والذكاء (**السيد السمادونى، ٢٠٠٧، ٤٤**).

وقد عرفه بار- أون ١٩٩٧ بأنه: " نظام من القدرات غير المعرفية والمهارات التى تؤثر فى قدرة الفرد على النجاح فى التكيف مع متطلبات البيئة ومع ضغوطها "

ويشير كلاً من (Steven Simmons and John Simmons, ١٩٩٧) إلى أن الذكاء الوجدانى "هو الذى يعبر عن احتياجات الوجدان ودوافعه والقيم الأساسية للشخص ويوجه كل نواحى السلوك وجوانبه، حيث يخبرنا عما يريد الفرد أن يفعل وكذلك يمثل القدرات العقلية للشخص والمهارات الجسمية التى تخبر الشخص عما يستطيع أن يفعله"، وعلى ذلك فإن الذكاء الوجدانى للشخص يحدد ما الذى نفعله وما سوف نفعله (**حسن حسان، ٢٠٠٥، ٢٩**).

وتناول البعض الذكاء الوجدانى بالدراسة فى ضوء النموذج المختلط Mixed approach وذلك عند وصف الاختبار المعد لقياس النسبة الانفعالية Emotional quotient وكان من بينهم مارتنيز (Martinez, ١٩٩٧) ولونجلى (Longley, ٢٠٠٠) فقد عرف الذكاء الوجدانى بأنه "نظام من المهارات غير المعرفية والقدرات والكفاءات التى تؤثر على قدرة الشخص على مواجهة الضغوط والمتطلبات البيئية" (**السيد السمادونى، ٢٠٠٧، ٤٤**).

وقد وصف كوبر وسواف (Coper, Swaf, ١٩٩٧) الذكاء الوجدانى على أنه "القدرة على الإحساس، الفهم، الاستخدام الفعال للطاقة، الفطنة للانفعالات كمصدر لطاقة البشر والمعلومات ، والتواصل والتأثير" (**الشيماء قطب، ٢٠٠٦، ١٤**).

ويعرفه جولمان ١٩٩٧ (Golman, ١٩٩٧) على أنه "مجموعة من السمات ، قد يسميها البعض صفات شخصية، لها أهميتها البالغة فى مصيرنا كأفراد ، فالحياة العاطفية ميدان يمكن التعامل معه مثل الرياضيات والدراسات بدرجات متفاوتة من المهارة وهى تتطلب أيضاً مجموعة من القدرات الفريدة الخاصة بها" (**دانيال جولمان، ٢٠٠٠، ٥٧ – ٥٨**).

ويعرف كوبر (Cooper, ١٩٩٧) الذكاء الوجدانى هو الوجدان الناتج عن الاتجاهات والقيم والكفاءة الوجدانية ، كما يحوى النجاح فى التعامل مع ضغوط البيئة ويضمن الرضا الحياتى" (**فؤاد حسين، ٢٠٠٤، ١٣**).

ويعرفه شابيرو (Shapiro, ١٩٩٧) من خلال نموذج شابيرو للذكاء الوجدانى بأنه عبارة عن مجموعة من المهارات والقدرات، وهى المهارات المتعلقة بالسلوك الأخلاقى والمهارات الفكرية، ومهارة حل المشكلات والمهارات الاجتماعية، والدوافع ، ومهارات الإنجاز والتعاطف

(**لورانس شابيرو، ف.د.، ٢٠٠٤، ٦٧ – ٤٠٥**).

عرف (ريفين بار-أون فى عام ١٩٩٧) الذكاء الوجدانى على أنه "مجموعة من المهارات والقدرات الشخصية والوجدانية والاجتماعية والتى تؤثر وتشكل أداء الفرد وكفاءته فى التصدى للضغوط الاجتماعية والمتطلبات البيئية" (**فاطمة وهبة، ٢٠٠٦، ٤٠**).

وقد عرفه السيد عثمان ومحمد عبد السميع (١٩٩٨) بأنه "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية فهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين، ومشاعرهم للدخول معهم فى علاقات انفعالية واجتماعية ومهنية إيجابية تساعد الفرد على الرقى العقلى والانفعالى والمهنى، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة المهنية والاجتماعية" (**فاروق عثمان ومحمدعبد السميع، ١٩٩٨، ١٤**).

ويشير جولمان (Goleman, ٢٠٠٠) إلي أن الذكاء الوجدانى "هو مجموعة من القدرات وهى قادرة على الاستمرار فى مواجهة الاحباطات والتحكم فى النزوات وتأجيل إحساسك بإشباع رغبات النفس وإرضائها والقدرة على تنظيم حالتك النفسية ومنع الأسي أو الألم من شل قدرتك على التفكير، وأن تكون قادراً على التعاطف مع الآخرين، ويمثل أيضاً الشعور بالأمل والتفاؤل بالمستقبل" (**دانيال جولمان : ٢٠٠٠، ٦٥ – ٦٦**).

كما تُعرف تغريد عمران (٢٠٠٠) الذكاء الوجدانى على أنه "قدرة الفرد على فهم مشاعره وتنظيمها ، وفهم أهمية احترام مشاعر الغير، والقدرة على إدراك الذات والسيطرة على النزوات ، والتحكم فى المشاعر والانفعالات، وإتقان مهارات التفاعل الاجتماعى" (**تغريد عمران، ٢٠٠٠، ٥١**).

ويعرف عبد العال عجوة (٢٠٠٢) الذكاء الوجدانى بأنه تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والاجتماعية التى تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها وأستخدامها، والتى تجعله أيضا لديه الأمل والتفاؤل ويجعله قادرا على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط (**عبد العال عجوة، ٢٠٠٢، ٢٢**).

ويذكر هشام الخولى (٢٠٠٢) أن الذكاء الوجدانى هو:"قدرة الفرد على الوعى بانفعالاته وضبطها وإدارتها، والوعى بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومساعدتهم على توجيهها والتحكم فيها، والتعاطف معهم وحل الصراعات (**هشام الخولى، ٢٠٠٢، ١٢٧**).

ويعرف إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢) الذكاء الوجدانى بأنه "القدرة على تقديم نواتج ايجابية فى علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين، وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، والنواتج الايجابية تشمل النجاح فى الدراسة والحياة (**إسماعيل بدر، ٢٠٠٢، ١٤**).

وترى فوقية راضى (٢٠٠٢) أن الذكاء الوجدانى يقصد به إدراك الطفل لمشاعره وانفعالاته الذاتية ومشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها واستخدام المعلومات لتوجيه تفكيره وأفعاله. ويتضمن الذكاء الوجدانى وفق ذلك الوعى بالذات، ضبط الانفعالات، والتعاطف، وإدراك العلاقات، الدافعية الذاتية" (**فوقية راضى، ٢٠٠٢، ٣٧**).

ويذكر عبد المنعم الدردير (٢٠٠٢) **أن** الذكاء الوجدانى هو "قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وأسبابها والتعبير عنها وربط مشاعره بما يفكر فيه، وقدرته على تقدير ذاته باكتشاف جوانب القوة والضعف فيها، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وتنظيم حالته المزاجية وقدرته على التكيف والتجديد والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة، وتحمل الضغوط والاحباط لانجاز الأعمال والتفاؤل والرغبة فى التفوق، وحساسيته فى معرفة أو اكتشاف انفعالات ومشاعر الآخرين الظاهرة الدفينة والتوحد معهم والاستماع إلى مشاكلهم والحساسية تجاه متطلباتهم،

وتكوين علاقات ناجحة معهم، وفهمهم والإتصال بهم، والتأثير فيهم بتطوير بعض سلوكياتهم وتدعيم قدراتهم وحل الخلافات بينهم، باستخدام مهارتى الاقناع والتفاوض، وأداء الأدوار القيادية بنجاح ، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز" **(عبد المنعم الدردير، ٢٠٠٢، ٢٤٤)**.

ويعرف عادل هريدى (٢٠٠٣) الذكاء الوجدانى بأنه " مجموعة كبيرة من الامكانيات والكفايات والمهارات غير المعرفية والتى تؤثر فى قدرة الفرد على النجاح فى مواجهة متطلبات وضغوط البيئة والتى تعبر عن نفسها من خلال السلوك الذكى وجدانيا" **(عادل هريدى، ٢٠٠٣، ٧٤)**.

وأوضح إبراهيم المغازى (٢٠٠٣) أن الذكاء الوجدانى "هو معرفة الفرد لنفسه وللآخرين الذين يتعامل معهم الفرد" **(إبراهيم المغازى، ٢٠٠٣، ٦٢)**.

وتعرفه أمل حسونة (٢٠٠٣): "بأنه هو لون من ألوان الذكاء التى لها اهمية لدى الأفراد بصورة عامة ، والأطفال بصورة خاصة حيث إن الطفل الذى يتسم بذلك النوع من الذكاء لديه قدرة التأثير على الآخرين وهو أفضل من غيره فى التعرف على أنفعالاته وأنفعالات الآخرين، ولديه القدرة علي التعبير عن انفعالاته بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين له، كما أنه أكثر ابتكارية وحدساً وإستبصاراً وتوافقاً، كما أن الفرد الذى يتوافر لديه هذا النوع من الذكاء يكون أكثر كفاءة وأرتياحاً ووضوحا فى التعامل مع الآخرين والتعاطف معهم، وبذلك يمكن أن نعرف الذكاء الوجدانى" على أنه ذلك النوع من الذكاء الذى يرتبط بالانفعالات ويعتبر التعاطف أحد أبعاده المهمة" **(أمل حسونة، ٢٠٠٣، ٨)**.

مما سبق يتضح أن مفهوم الذكاء الوجدانى له جذور قديمة فى الدراسات الأجنبية وحديثاً فى العالم العربى مع بداية القرن الواحد والعشرين ، وخاصة بعد وضوح المفهوم ووضوح أهميته للإنسانية.

تعقيب ... التعريفات التى تم رصدها للذكاء الإنفعالى تؤكد على غموض التعريف وبدراستها نجد أنها أنشقت على نفسها إلى قسمين:

القسم الأول: أكثر تحفظا ويعرف الذكاء الانفعالى بانه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل فى المواقف الحياتية وفق ذلك.

القسم الثانى: يعرف الذكاء الإنفعالى بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والإجتماعية التى يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهنى وفى الحياة .

(فاروق عثمان ومحمدعبد السميع، ٢٠٠١، ٣٦).

٣) مكونات الذكاء الوجداني

تعددت أبعاد ومكونات الذكاء الانفعالي نظرا لتعدد وجهات نظر الباحثين وخلفياتهم النظرية.

توصل الباحثون إلى أن الذكاء الانفعالي خاصية مركبة من خمس مكونات أساسية هى:

١- المعرفة الانفعالية:

وهى الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي،وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها،و الوعي بالعلاقات بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

٢- إدارة الانفعالات:

تشير إلي القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

٣- تنظيم الانفعالات:

تشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع افضل القرارات وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

٤- التعاطف:

يشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الأخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية.

٥- التواصل:

يشير إلى التأثير الإيجابي والقوى في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الأخرين وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة .

(فاروق عثمان ومحمد عبد السميع، ٢٠٠١، ٣٧).

- أول من حدد خمس أبعاد رئيسة للذكاء الانفعالى هو غولمان وهم:

١- **بعد الوعى بالذات:** يشمل قدرة الانسان على فهم مشاعره والوعى بها.

٢- **بعد ادارة المشاعر:** يشمل قدرة الانسان على عرض مشاعره والتعبير عنها بطريقة مقبولة اجتماعيا وعلى التحكم فى هذة المشاعر.

٣- **بعد الدافعية:** يشمل هذا البعد على قدرة الانسان على استخدام وتوظيف مشاعره لتحقيق اهدافه.

٤- **بعد التعاطف** : يشمل القدرة على فهم مشاعر الاخرين.

٥- **بعد المهارت الاجتماعية:** يشمل القدرة على التعامل مع الاخرين فى المواقف الاجتماعية الاخرى (**محمد طه**، ٢٠٠٦، ١٨٢).

وينطوى الذكاء الوجداني على عدة ابعاد تتضح فيما يلى:

١- الوعى بالذات:

هو قدرة الفرد على ملاحظة مشاعره و عواطفه الخاصة فور حـدوثها مباشـرة. وهـو مايجعله يعى العلاقة بين فكره ومشاعره وافعاله فيدرك ما هى المشاعر التى ينشطها الفكر وما هى المشاعر التى تكون وراء الفكر او الحدث ومن ثم الوعى بها.

٢- الفهم الوجدانى:

التعاطف العقلانى او التفهم او الاستشفاف الوجدانى او التقمص الوجدانى جميعها مرادفات لمعنى واحد يتضمن القدرة على ان يتخيل الفرد ويتصور نفسه مكان شخص اخر، ومـن ثـم يدرك مشاعر هذا الاخر وافكاره وتوقعاته وتوجهاته وتصوراته وبالتالى الاستجابة وفقـا لهـذة القدرة.

٣- إدارة الوجدان:

هو فن تهدئة النفس ويتمثل فى قدرة الفرد على تنظـيم المـشاعر المزعجـة والـسلبية والسيطرة عليها مثل القلق والغضب والاندفاع لدية ولدى الاخرين من حوله، ومن ثم ممارسـة الحياة بفاعلية (**دانيال جولمان ، ٢٠٠٠، ٦٧ - ٦٨**).

- تم تنظيم مكونات الذكاء العاطفى فى ستة مجالات هى:

١- المهارات المتعلقة بالسلوك الاخلاقى. ٢- والتفكير.

٣- وحل المشكلات. ٤- والتفاعل الاجتماعى.

٥- والنجاح الاكاديمى العملى. ٦- والعوطف.

وتم بعد ذلك تقسيم كل مجال عام الى مهارات فرعية للذكاء الاجتمـاعى مثـل الحـافز الذاتى، ومصادقة الآخرين والتعاطف و(التقمص العـاطفى) والتفكيـر الـواقعى (**لـورانس إ. شابيرو، ف.د، ٢٠٠٤، ٣٦**).

وقدم كيم يونج (١٩٩٩) الأبعات التالية وهى:

١- إستخدام مقاييس التقدير من قبل المحيطين بالطفل.

٢- التعاطف. ٣- الإفادة من الإنفعال.

٤- تنظيم الإنفعال. ٥- التعبير عن الإنفعال.

٦- العلاقة بين الطفل والمعلم.

٧- العلاقة مع الأقران. (**سميحة عطية، ٢٠٠٥، ١٢٦**).

(٤) النظريات المفسرة للذكاء الوجداني

تعددت المداخل التي تناولت الذكاء الوجداني، فمن أهم تلك المداخل: نماذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني Ability models التي تركز على الانفعالات ذاتها مع الفكر ونماذج مختلطـة للذكاء الوجداني Mixed models التي تناولت القدرات العقلية بالإضافة إلى خصائص أخـرى كالدافعية وحالات الشعور (التدفق، النشاط، الاجتماعي) (**فتون خرنوب، ٢٠٠٣، ٧**).

وهناك نماذج أخرى سوف تحاول الباحثة إبرازها ولكن سوف تتبنى الباحثة في دراستها النموذج الذي قدمه جولمان للذكاء الوجداني لأنه يركز على المعرفة والوجدان معاً، لأنه لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، كما أن كلاهما يؤثر في الآخر ويتحكم فيه.

١- نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني :-

(١) نظرية مايروسالوفي للذكاء الوجداني (Mayer& Salovey, ١٩٩٠, ١٩٩٧) "النموذج الرباعي"

على الرغم من ان هناك اكثر من خمس نظريات تصنف تحت النموذج الهجين "المختلط" إلا انه لا يوجد سوى نظرية واحدة يمكن أدراجها ضمن النموذج المعرفى، وتسمى أحياناً بنموذج القدرات،وهى نظرية "سالوفى وماير" الذين يريان أن الوجدان يمنح الفرد معلومات مهمة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم فى القدرة على الوعى بها، وتفسيرها وتوليدها، وتوظيفها ،وضبطها من اجل توافق اكثر كفاءة مع مواقف الحياة المختلفة (**عثمان الخضر، ٢٠٠٦، ٢٦١ - ٢٦٢**).

واستخدم كلاً من ماير وسالوفى فى تعريفاتهما الأولية للذكاء الوجدانى مدخلا مكونا من جزئين: تناول فى **الجزء الأول** المعالجة العامة للمعلومات الانفعالية وفى **الجزء الثانى** تم تحديد المهارات المتضمنة فى هذه المعالجة. وقام كلا منهما بوضع نموذج هرمى يوضح تصورهما للذكاء الوجدانى حيث افترضا أن الذكاء الوجدانى يتكون من ثلاث فئات من القدرات التوافقية كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (٣)

يوضح نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني

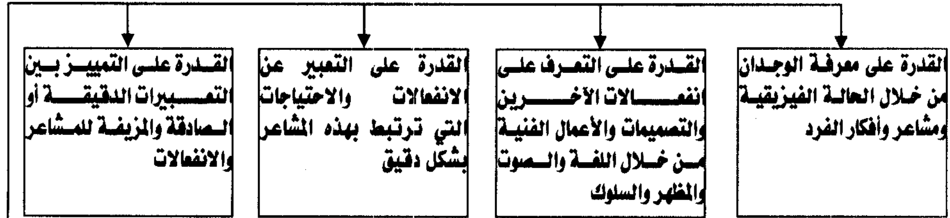
القدرات الفرعية	وصف القدرة	محتوى القدرة
التعرف على الانفعالات	الإدراك والتقييم والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة	١- التعرف على انفعالات الذات. ٢- التعرف على انفعالات الآخرين، والأشياء (التصميم، واللوحات، والأصوات....الخ. ٣-التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها. ٤- التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة.
توظيف الانفعالات	تسهيل الانفعالات للتفكير	١- استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف. ٢- توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرار والتذكر.

		٣- التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة. ٤- استخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة.
فهم الانفعالات	فهم وتحليل الانفعالات، وتوظيف المعرفة الوجدانية	١- تسمية الانفعالات، والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها. ٢- تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات (مثلاً: الحزن يعنى فقدان شئ) ٣- فهم الانفعالات المركبة (مثلاً: الغيرة تشمل الغضب والحسد والخوف) والمتناقضة (الجمع بين حب وكره شخص ما) ٤- ملاحظة التحول أو التغير في الانفعال سواء في الشدة (مثلاً: مستوى الغضب) والنوع (من الحسد إلى الغيرة)
إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والعقلي	١- الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة. ٢- الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي ملاحظة الانفعالات في الذات والآخرين (مثلاً: وضوحها، أحقيتها) بشكل تأملي. ٣- إدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها.

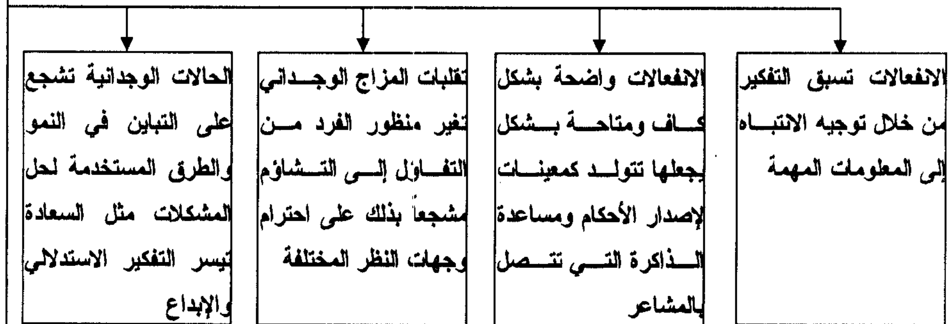
("القدرات الفرعية، وكذلك محتواها، مرتبة بصورة تطورية من الأدنى للأعلى") (**عثمان الخضر، ٢٠٠٢، ١٦**).

وادخل كلا من ماير وسالوفى تعديلاً على نموذجهما الذى قدماه عام (١٩٩٠) وأعاد تعريف الذكاء الانفعالى (١٩٩٧) على انه قدرة الفرد على أن يدرك ويعبر عن الانفعالات وان يفهم فهماً جيداً كيف تؤثر الانفعالات على الفكر، وأن يفهم ويستدل من الانفعالات، وأن ينظم الانفعالات فى ذاته وفى الآخرين ووفقا للنموذج الجديد، فأنه ينظر للذكاء الانفعالى على انه مكون من عدد من القدرات الانفعالية المتمايزة وقد تم التأكيد فى النموذج المعدل بصورة اكبر على المكونات المعرفية للذكاء الانفعالى. وقد تكون النموذج المعدل من أربعة مكونات (**محمد حبشى وجاد الله أبو المكارم، ٢٠٠٤، ٢٨٧**) وهي على شكل هرم حيث يكون إدراك الوجدان فى قاعدة الهرم والتنظيم التأملى للانفعالات فى قمة الهرم ويوضح الشكل التالى نموذج القدرة للذكاء الوجدانى:

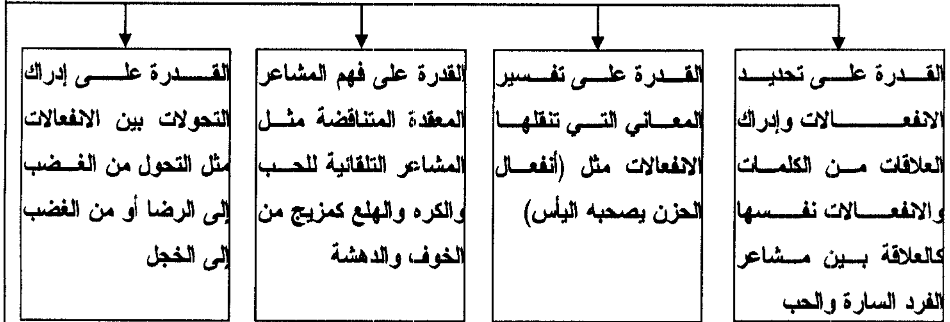
(١) إدراك الانفعال وتقيمه والتعبير عنه ويضم



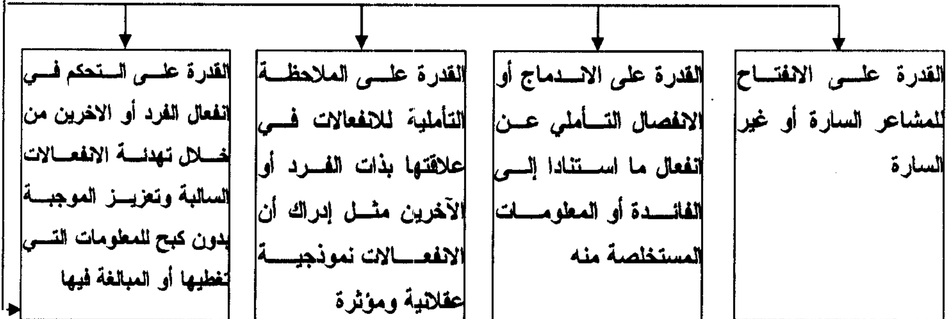
(٢) التيسير الوجداني للتفكير



(٣) فهم الانفعالات وتحليلها باستخدام المعرفة الوجدانية



(٤) التنظيم التأملي للانفعالات لتشجيع النمو العقلي والوجداني



الذكاء الوجداني

شكل (١٢) نموذج القدرة للذكاء الوجداني لماير وسالوفي (الشيماء قطب ، ٢٠٠٦ ، ٣٩)

٢- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني :-

(١) نظرية بار – اون للذكاء الوجدانى (Bar-on, Theory, ١٩٩٧)

تعتبر تلك النظرية أولى النظريات التى فسرت الذكاء الوجدانى، وكان عام ١٩٨٨ أول فترة لظهور تلك النظرية، عندما قام بارون فى رسالة الدكتوراه بصياغة مصطلح "النسبة الانفعالية" Emotional Quotient (EQ) كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلى (IQ) Intelligence Quotient وفى توقيت نشر بارون رسالته فى نهاية الثمانينات كانت هناك زيادة من اهتمام الباحثين بدور الانفعال فى الأداء الاجتماعى، وجودة الحياة (السعادة) Well-Being وقبل أن يتمتع الذكاء الوجدانى بالاهتمام فى عدة مجالات، والشعبية التى ينالها اليوم، حدد بارون عام (٢٠٠٠) نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية التى تؤثر فى قدرتنا الكلية على المعالجة الفعّالة للمتطلبات البيئية، وتشير تلك النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء الوجدانى وسمات الشخصية **فقد عرف الذكاء الوجدانى** "على انه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية non Cognitive Competencies **وفى تعريف آخر**" على انه مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات التى تؤثر على قدرة الفرد فى التكيف مع المتطلبات البيئية وضغوطها (**السيد السمادونى**، ٢٠٠٧، ١٠٦- ١٠٣)

جدول رقم (٤)

ويوضح قائمة بار – أون للذكاء الوجداني

المكونات الرئيسية الفرعية	وصف المكونات الفرعية: قدرة الفرد علي
(١) مهارات داخل الشخصية Interpersonal ١- الوعي بالذات الوجداني Emotional self awareness ٢- التوكيدية Assertiveness ٣- اعتبار الذات Self Regard ٤- تحقيق الذات Self Actualisation ٥- الاستقلال Independence	- إدراك وفهم شعوره الذاتي. - التعبير عن مشاعره ومعتقداته وأفكاره والدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء. - أن يكون واعياً وفاهماً وراضياً ومتقبلاً لنفسه. - إدراك قدراته الكاملة. - التوجيه الذاتي والتحكم الذاتي في أفكاره وأفعاله وأن يكون حراً من الاعتماد الوجداني على الغير.
(٢) مهارات بين الشخصية Interpersonal ١- التفهم Empathy ٢- العلاقات بين الشخصية	- أن يكون واعياً وفاهماً ومقدراً لمشاعر الآخرين. - تأسيس علاقات مرضية متبادلة مع الآخرين والتي يمكن وصفها بالعمق الوجداني وإعطاء وأخذ المحبة.

Interpersonal Relationships ٣- المسئولية الاجتماعية Social Responsibility	-- تهيئة نفسه ليصبح عضواً متعاوناً ومشاركاً وبناءاً في جماعته الاجتماعية.
(٣) التوافق Adjustment ١- حل المشكلات Problem Solving ٢- اختبار الواقع Reality testing ٣- المرونة Flxibility	-- كشف وتحديد المشكلات وأيضاً توليد وتنفيذ الحلول والاحتمالات الفعالة. -- تقدير الارتباط بين الخبرة الشخصية له وما هو موجود موضوعياً. -- تكييف انفعالاتـه وأفكـاره وسـلوكه مـع الشروط والمواقف المتغيرة.
(٤) إدارة الضغوط Stress Management ١- تحمل الضغوط Stress tolerance ٢- ضبط الاندفاع Impulse Control	-- مواجهة الأحداث غير الملائمة والمواقـف الضاغطة بدون انعزال أو تراجع عن طريـق الكفاح النشط والإيجابي ضد الضغوط. -- مقاومة أو تأجيل الاندفاع أو الحافز إلى حين القيام بالتصرف.
(٥) المزاج العام General Mood ١- السعادة Happiness ٢- التفاؤل Optimism	-- الشعور بالرضا عن حياته والاستمتاع بنفسه وبالآخرين والقدرة على أن يصبح مرحاً. -- النظر إلى الجانب البراق المشرق من حياته والحفاظ على الاتجاه الموجب حتى في مواجهة المحن.

(الشيماء قطب، ٢٠٠٦، ٦١)

وقد أعاد بار – اون (Bar – On, ١٩٩٧) تنظيم العوامل المكونة للذكاء الانفعـالى فـى تنظيم أطلق عليه التنظيم الطبوغرافى وفيه قسم أبعاد الذكاء الانفعالى إلى ثلاثة عوامل هى:

- عوامل جوهرية Core Factors وتشمل أبعاد الوعى بالذات الانفعالية، التوكيدية، اختبـار الواقع، ضبط الاندفاعات.
- عوامل مساندة Supporting Factors وتشمل أبعاد اعتبار الذات الاسـتقلالية، المـسئولية الاجتماعية، التفاؤل، المرونة، تحمل الضغوط.
- عوامل محصلة Resultant Factors وتشمل أبعاد حل المـشكلة، العلاقـات الاجتماعيـة، تحقيق الذات، السعادة **(محمد حبشى وجاد الله ابو المكارم، ٢٠٠٤، ٢٨٩ – ٢٩٠)**

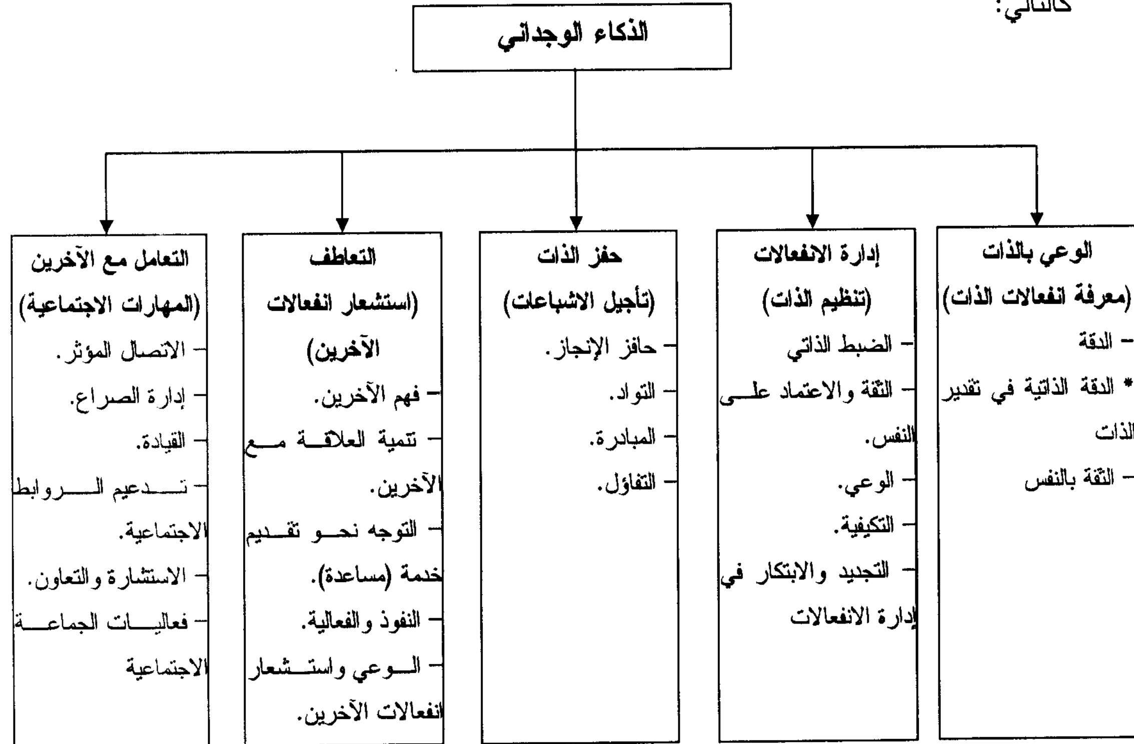
<u>٣- نموذج دانيال جولمان (Goleman, ١٩٩٥; ١٩٩٨)</u>

يرى أن الذكاء الوجداني هو قدرتنا على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فاعل **(عثمـان الخـضر، ٢٠٠٦، ٢٦٤)**،

وفي تعريف آخر "هو مجموعة من السمات قد يسميها البعض صفات شخصية لها أهميتها البالغة في مصيرنا كأفراد، فالحياة العاطفية ميدان ممكن التعامل معه مثل الرياضيات والدراسات، بدرجات متفاوتة من المهارة، وهي تتطلب أيضاً مجموعة من القدرات الفريدة الخاصة بها

(دانيال جولمان. ٢٠٠٠، ٥٧ - ٥٨).

وقدم جولمان نموذجه معتمداً على عمل ماير وسالوفي عام (١٩٩٠) إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة Mixed Models التي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية للسعادة Well-Being والدافعية والقدرات التي تجعل الفرد يكون فعالاً في المشاركة الاجتماعية. وتم تنقيح نموذجه في مقال له عام (١٩٩٨)، وعام (٢٠٠١)، وعبر "جولمان" عن الذكاء الوجداني في خمسة من مجالات أو مكونات كما هي كالتالي:



شكل (١٣) نموذج جولمان للذكاء الوجداني (Goleman, ١٩٩٥)

(السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١١٣ - ١١٤).

ويرى ماير وآخرون (Mayer, et al., ٢٠٠١) أن نموذج جولمان قد خلط الذكاء الانفعالي كقدرة على معالجة الانفعالات سواء داخل الفرد نفسه، أو داخل الأفراد الآخرين، بكفاءات ومهارات اجتماعية، بالإضافة إلى الدافعية، ولذلك أطلق على هذا الاتجاه اسم النموذج المختلط (Mayer, et al., ٢٠٠١). **(محمد حبشي وجاد الله أبو المكارم، ٢٠٠٤، ٢٨٨).**

ثم قدم جولمان، نموذجاً (١٩٩٨) للذكاء الوجداني مرة أخرى ولكنه عمل علـــى تقـــسيم الأبعاد الخمسة إلى خمسة وعشرون كفاءة انفعالية مختلفة كما يلي:-

أولاً: الكفاءة الشخصية Personal Competence

ثانياً: الكفاءة الاجتماعية Social Competence

وتتضمن الكفاءة الشخصية ما يلي:

١- **الوعي بالذات ويشتمل على:** الوعي الانفعالي – الثقة في الذات – الدقة في تقدير الذات.

٢- **تنظيم الذات ويشتمل على:** التحكم أو الضبط الذاتي – الجدارة بالثقة – (الثقة بالآخرين) – الضمير الحي – القدرة على التكيف – التجديد.

٣- **الدافعية ويشتمل على:** الدوافع للإنجاز أو التحصيل – الالتـزام بـالعهود والتعهـدات – المبادرة – التفاؤل.

أما الكفاءة الاجتماعية تتضمن الآتي:

١- **التعاطف**

٢- **المهارات الاجتماعية** (**سومة الخضرى، ٢٠٠٧، ٣٤**).

يؤكد جولمان على أن كل نماذج الذكاء الوجداني تشترك في جـوهر رئيـسي للمفـاهيم الأساسية للذكاء الوجداني تكمن في قدرات التعرف وتنظيم المشاعر داخلنا وداخل الآخرين

حيث يتم تمييز الذكاء الوجداني في النماذج المختلطة من خلال تحديـد مـن يتمتعـون بالعبقرية والدفء العاطفي والوجداني في مقابل من يبدو فقيراً جافاً في المشاعر والوجدان، فمن يتمتعون بالذكاء الوجداني يكونون قادرين على تنظيم عدد كبير من الخطط المستقبلية والاستفادة من الفرص المتاحة لأن لديهم من المثابرة والإصرار على إنجاز ما قد يكون عقبة أو تحدياً في طريقهم. ومن ثم فلديهم اتجاهات إيجابية عن الحياة، وهو ما يقودهم إلى تحقيق نجـاح أفـضل ليس لأنفسهم فحسب، بل وللآخرين من حولهم (**منار السواح، ٢٠٠٥، ٥١**).

٤- نموذج كوبر وصواف للذكاء الوجدانى (Cooper& Sawaf, ١٩٩٧)

وعرف كوبر (Cooper, ١٩٩٧) الذكاء الوجدانى فى نموذجه بانه " هو الوجدان الناتج عن الاتجاهات والقيم والكفاءة الوجدانية كما يحوى النجاح فى التعامل مع ضغوط البيئة ويضمن الرضا الحياتى (**آمال زكريا، ٢٠٠٦، ٢٠**) وأيضا " هـو القـدرة علـى الإحـساس والفهـم، والاستخدام الفعال للطاقة، الفطنة للإنفعالات كمصدر لطاقة البشر، والمعلومـات ، والتواصـل **والتأثير (الشيماء قطب، ٢٠٠٦، ٦٢**) واشتمل المفهوم عنده الى خمسة مكونات وهى :

(١) البيئة الحاضرة (تحمل الضغوط- الرضا الحياتى)

(٢) القراءة الوجدانية (الوعى الوجدانى بالذات- الوعى الوجدانى بالاخريين)

(٣) كفاءات معامل الوجدان (القصدية – الابداعية – المرونة)

(٤) قيم واتجاهات معامل الوجدان (الحنـو Compassion – الحـدس Intuition – الثقـة Trustradius)

(٥) مخرجات معامل الوجدان (الصحة العامة للفرد – نوعية حياة جيدة – أداء أمثل فى الحياة) (آمال زكريا،٢٠٠٦، ٢٠)

– كما أشار كوبر (Cooper, ١٩٩٨) إلى أن الانفعالات عندما يتم السيطرة عليها كما ينبغـى فإنها تزيد من الثقة والولاء والعهود وتزيد من الإنتاج والابتكار والإنجازات سواء على مستوى الفرد أو الجماعة أو المؤسسة ويقوم هذا النموذج على أربعة أبعاد تشكل الذكاء الوجدانى وهـى كالتالى :

(١) المعرفة الوجدانية Emotional Literacy

(٢) الملائمة الوجدانية Emotional Fitness

(٣) العمق الوجدانى Emotional depth

(٤) الكيمياء الوجدانية Emotional Chemistry

وقد وضع كوبر وصواف (١٩٩٧) نموذجا يفسر مكونات الذكاء الوجدانى اللازمة فـى العمل كما يلى :

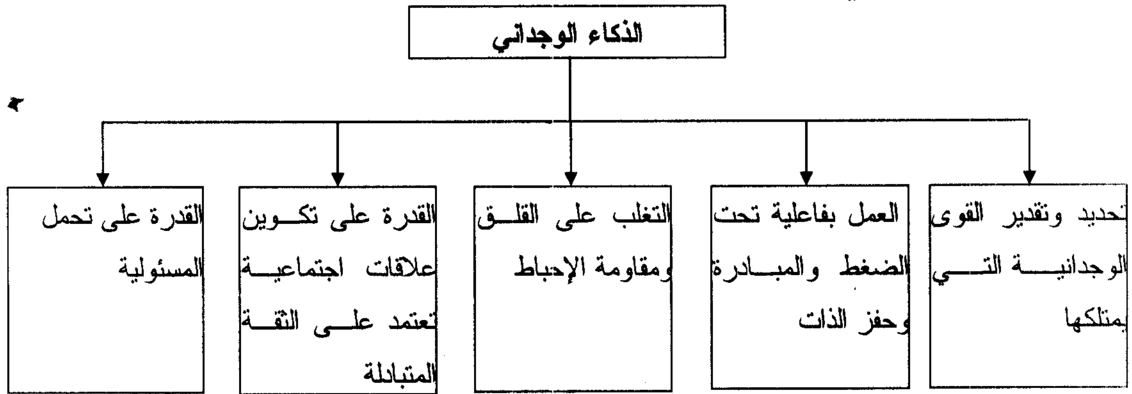
١– القدرة على تحديد وتقدير الانفعالات أو القوى التى يمتلكها الفرد ، وتلك القدرة تتطابق مـع مفهوم الوعى بالذات لدى جولمان ١٩٩٥ .

٢– حفز الذات: والتى تعنى أن الفرد يعمل بفعالية فى مواقف العمل الضاغطة، كما أنه يقـوم بالمبادرة والتركيز والنشاط الذاتى .

٣– التعاطف: وتعنى قدرة الفرد على التغلب على القلق ومقاومة الاحباط لديه أثناء العمل كمـا انه يشعر بانفعالات الآخرين ومساعدتهم فى مقاومة الإحباط .

٤– تناول العلاقات الاجتماعية : وتشير " إلى قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعيـة فـى محيط العمل تعتمد على الثقة المتبادلة . وبذلك يتصف هذا الفرد بالصراحة الوجدانية والـصحة النفسية، ومقدرته على استغلال وجهات نظر الاخريين وتحويلها إلى طاقة خلاقـة تزيـد مـن مستوى أدائه .

٥– النمط الشخصى Personal style ويشير إلى أن الشخص ذوى ذكاء وجدانى عالى لديـه القدرة على العمل بفعالية تحت الضغط، كما يتميز على تحمل المسؤولية .



شكل (١٤) خصائص الأفراد ذوى الذكاء الوجداني العالي (Cooper& Sawaf, ١٩٩٧)
(السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١١٨ - ١١٩)

<u>٥- نموذج ستينر للذكاء الوجدانى Steiner, ١٩٩٧ :</u>

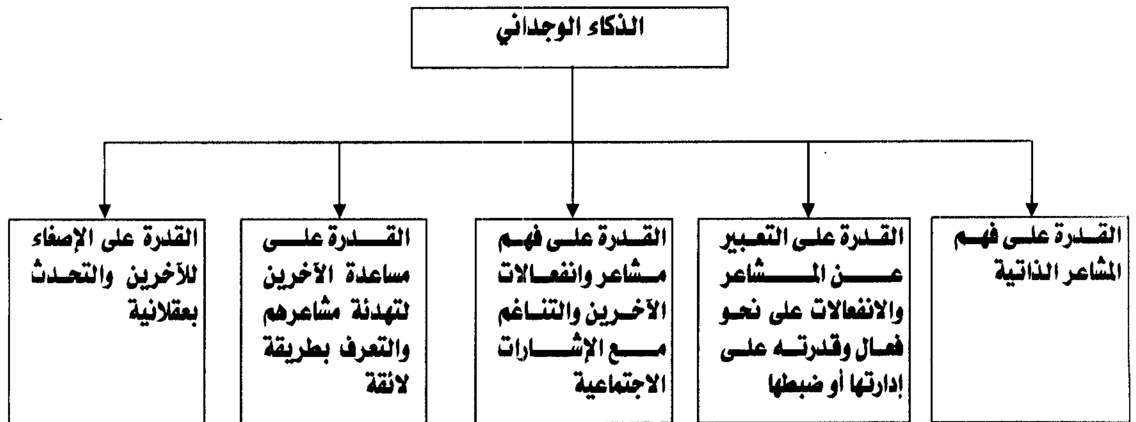
تناول ستينر نموذج جولمان ١٩٩٥،١٩٩٧ وقام بتوضيحه مشيراً إلى أن الذكاء الوجدانى يشتمل على المكونات التالية :

١- الوعى بالذات **٢- إدارة الانفعالات**

٣- التعاطف **٤- العلاقات الاجتماعية**

٥- الاتصال

ويمكن تمثيل هذا النموذج الشكل التخطيطي التالى :



شكل (١٥) نموذج ستينر لتحليل الذكاء الوجداني (Steinner, ١٩٩٧)

(السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٧ - ١٨)

تعقيب الباحثة ... اتفقت الباحثة مع النماذج المختلطة للذكاء الوجداني لأنها تجمع بين السمات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي وتنطلق الدراسة الحالية من هذا الأساس .

(٥) الذكاء الوجداني في مرحلة الطفولة المتأخرة

فمن منطلق أهمية هذه المرحلة كفترة انتقالية من عالم الطفولة الي عالم المراهقة بما تتصف به من تغيرات انفعالية وجدانية حادة، ولذا يسهم التعليم الانفعالي للأطفال في إدارة وتوجيه النمو الشخصي أو الاجتماعي للطفل بهدف معرفة مشاعره وإدارتها وإكسابه القدرة على تحفيز الذات وإدارة وتبادل العلاقات الإنسانية مع الآخرين. ومن ثم مساعدته على النجاح على المستوى الشخصي والاجتماعي (**منار السواح، ٢٠٠٥، ٧**).

وجميع مهارات الذكاء الوجداني متعلمة ويبدأ اكتسابها منذ السنوات الأولى في حياة الطفل من خلال التربية والتنشئة الاجتماعية السليمة (**حسين حسان، ٢٠٠٥، ١**).

وتؤكد العديد من الكتابات على: أن كل مهارة من مهارات الذكاء العاطفي لها فترة حرجة تمر بها وتمتد عبر مرحلة الطفولة، وكل فترة منها تفتح نافذة وتوفر الفرصة لمساعدة الطفل على غرس طباع وعادات مفيدة، وإذا فاتت الفرصة صعب عليه أن يتلقى دروساً صائبة في الحياة في المستقبل، فالطباع والعادات تكون مرنة في الطفولة وقابلة للتطبيع، وما يتلقاه الفرد من دروس تنتقل من الآباء إلى الأبناء، كما أن بعضاً مما يتأصل في الأبناء يتميز عن غيره بالمعاملة التي يتلقاها الأبناء من الآباء ويتطبع بطابعها سواء أكان ذلك من خلال الود والحنان أو من خلال الشدة والعنف أو الإهمال والتجاهل،

وتستمد فكرة نوافذ الفرص والفترات الحرجة للتعلم خلال سنوات الطفولة من نظرية قابلية المخ للتعديل الذاتي لروفن فرشتين والتي تقدم تحليلاً مفصلاً عن العمليات المعرفية المسؤولة عن النشاط العقلي والتي يمكن ملاحظتها وقياسها وتنميتها من خلال برنامج إثرائي أثبت مصداقيته في تنمية البناء المعرفي لدى الأطفال والكبار الأسوياء والمحرومين وذوى الحاجات الخاصة وقد حقق هذا البرنامج الاثرائي نتائج ايجابية جعله أساس لبناء برامج إثرائية عديدة

(**منار السواح، ٢٠٠٥، ٦٣**).

ففي الطفولة المتقدمة فيما يبين العاشرة والثانية عشرة من العمر فإن الأطفال يوسعون من مدى تعاطفهم، ليتخطي مجال أولئك الأشخاص الذين يعرفونهم أو يلاحظونهم مباشرة إلى مجموعات من الناس لم يسبق اللقاء بهم، وفي هذه المرحلة التي يطلق عليها مرحلة التعاطف المعنوى، يعبر الأطفال عن اهتمامهم تجاه أناس لم يسعدهم الحظ بالتمتع بمزايا مثل تلك التي يتمتع بها هؤلاء الأطفال، سواء كان هؤلاء الناس يسكنون في منازل مجاورة أو في بلاد أخرى. وعندما يقوم الأطفال بإنجاز أعمال تجاه هذه الاختلافات التي يدركونها عن طريق تحقيق أعمال خيرية لصالح الآخرين، فإنه يمكننا أن نستنتج أن هؤلاء الأطفال قد تطورت لديهم مهارة الذكاء العاطفي للتعاطف (**لورانس. شابيرو، ٢٠٠٤، ٧٨**).

(٦) العوامل التى تؤثر على نمو الذكاء الوجدانى

يلخص (حامد زهران) العوامل المؤثرة فى النمو الانفعالى بقوله "يتأثر النمو الانفعالى بالتغيرات الجسمية الداخلية والخارجية، والعمليات والقدرات العقلية والتآلف الجنسى، ونمط التفاعل الاجتماعي ومعايير الجماعة والمعايير الاجتماعية العامة، والشعور الدينى، ويلاحظ ان المناخ الانفعالي المليء بالحب والفهم والرعاية من أهم ما يكون بالنسبة للنمو الانفعالى السوى

للفرد المراهق، ويتطلب الدفء النفسي أو درجة الحرارة الانفعالية توازنا فى المحيط البيئى الاجتماعى الذى يعيشه المراهق، بعيدا عن البرود العاطفى فتتبلد مشاعره أو شدة حرارة التفاعل الانفعالى داخل الاسرة فيتأثر الفطام النفسى ويمر بالصعاب والصراع مع الوالدين، فيحاول المراهق كثيرا أن يتحكم فى انفعالاته فيفشل **(فاطمة وهبة، ٢٠٠٦، ٧١)**

ويذكر سيمونس (Simmons, ١٩٩٧) أن الذكاء الوجدانى يتأثر بكل من الوراثة والبيئة فالذكاء الوجدانى يكون فى المخ مثل الذكاء العقلى فهو وظيفة من وظائف المخ فالاستجابات الانفعالية مثل كيف نشعر ونقيم الاشياء كليهما فطرى ومكتسب أو متعلم ويتم تخزينه فى المخ، وأن الطريقة التى نحن بها لماذا يكون أحد الاشخاص توكيدى والاخر خاضع، لماذا يعمل فرد بشكل شاق والاخر كسول، ولماذا يصبح فرد ودود والاخر عدوانى، هذا الاختلاف يظهر من خلال تفاعل كل من الوراثة والبيئة والتغيرات الكيميائية والفيزيائية فى الجسم.

(١) العوامل الوراثية :

يذكر صلاح مخيمر (١٩٨٠) أن تأثير الوراثة يبدأ من لحظة الإخصاب حيث يرث الفرد كل الخصائص البدنية من والديه، هذه الخصائص لا يمكن أن تكون فعالة إلا عند توافر شروط بيئية تساعدها على النمو والتطور. حيث أن هذه التأثيرات يمكن أن تقضى على بعض الاستعدادات الوراثية كما يمكن أن تدعم وتبرز هذه الاستعدادات **(نهاد محمد، ٢٠٠٨، ٧٩ - ٨٠)**

وتحاول الباحثة أن تستخلص ما يندرج تحت هذا العامل من (محمد طه، ٢٠٠٦)

وقدم داروين دليلاً على أن صفات جميع الكائنات الحية تنتقل بالوراثة، والأفراد الأكثر قدرة على التكيف وتحمل الضغوط لديهم فرصة أكبر للبقاء على قيد الحياة، وأكد داروين على دور الوراثة فى تشكيل قدرات الإنسان، وتأثر غالتون بأفكار وكتابات داروين عن التنوع البشرى ودور الوراثة فى تحديد خصائص وقدرات الإنسان، وذهب غالتون لتأييد وجهة نظره إلى التأكيد على الأصل الوراثى للذكاء، وعلى دور العوامل الوراثية فى العبقرية.،

(٢) العوامل البيئية :

ويذكر **(جولمان ٢٠٠٠)** أن السنوات المبكرة من العمر تمثل الفرصة الأولى لتشكيل مكونات الذكاء الوجدانى، على الرغم من أن هذه القدرات تستمر فى التكوين طوال سنوات الدراسة كما أن قدرات الطفل الوجدانية التى يكتسبها فى حياته ترتكز على ما تشكل فى هذه السنوات المبكرة فهذه القدرات هى الأساس الضرورى بكل أشكال التعلم. وقد لخص ايريكسون كل ذلك فى جملة واحدة هى إما أن ينشأ الطفل بشعور من الثقة الأساسية فى مقابل عدم الثقة الأساسية. فالتعلم العاطفى يبدأ منذ لحظات الحياة الأولى ويستمر طوال مرحلة الطفولة فكل الأفعال الصغيرة المتبادلة بين الأبوين والطفل لها محتوى عاطفى ضمنى ومع تكرار هذه الرسائل على مر السنين يتكون من الأطفال أساس رؤيتهم وقدراتهم العاطفية، ويتشكل المخ العاطفى بالقسوة أو الحب مما يوضح أن الطفولة تمثل فرصة فريدة لتعلم الدروس العاطفية. وأكثر الدروس تأثرا فى نمو الذكاء الوجدانى ما يتلقاه الطفل من أبويه فالآباء يغرسون مختلف العادات العاطفية **(نهاد محمد ، ٢٠٠٦، ٨١ - ٨٢)**.

ولا ننسى كذلك أن الطفل قد يولد ومعه إمكانيات عالية من الذكاء العاطفى إلا أنه ربما يقع ضحية الإهمال، والإساءة العاطفية من معاملة الذين من حوله، الأمر الذى يخرب ما لديه من إمكانيات (**مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١٥**).

واستخلصت الباحثة تحت هذا العامل من (محمد طه، ٢٠٠٦) ما يلى:

(١)تشير العديد من الدراسات إلى دور مهم للعوامل البيئية فى نمو الذكاء مثل إدمان الأم للمخدرات أو الكحول والتعرض لبيئات ملوثة أو الرضاعة الصناعية وفرص التعليم وطرق التربية، وغيرها من العوامل التى تلعب دورا فى نمو الذكاء.

(٢)فالأشخاص الأكثر ذكاء على أساس وراثى يخلقون أو يختارون بيئات أكثر نشاطاً وقادرة على أستثارة قدراتهم بشكل أفضل، مما يؤدى الى دعم هذا الرصيد فى نهاية الأمر. وعلى هذا الأساس تعمل البيئة كوسيط يتم من خلاله عمل العوامل الوراثية.

(٣)ففى تقرير أصدرته لجنة خاصة شكلتها الجمعية النفسية الأمريكية العام ١٩٩٤ لتحديد ما هو متفق عليه فى القضايا الخلافية حول الذكاء أشارت الى أن العوامل الوراثية تسهم بنسبة ٥٠% فى تباين الدرجات على اختبارات الذكاء التقليدية وبالتالى فإن هناك دور كبير مشترك لكل من الوراثة والبيئة فى نمو الذكاء .

ويحدد (**السيد السمادونى، ٢٠٠٧، ١٨١ - ١٨٣**) عوامل أخرى تؤثر على نمو الذكاء الوجدانى للطفل وهى الأتى:

(٣) الخبرات الشخصية:

بعيداً عن اكتساب الكفاءة الانفعالية من الوالدين والقوى الاجتماعية الأخرى فى بيئتها الفورية، فإن الأطفال يلتقطون معلومات هامة عن الانفعالات فى أنفسهم ويفكرون فى الروابط بين الانفعال والحدث ويستخدمون هذه العلاقات فى معارفهم المرتبطة بالانفعال (Denham, ١٩٩٨)، ويقوم الأطفال الصغار أولا بالتأمل فى – والحكم على – انفعالاتهم الخاصة وتعميم هذه الأحكام على مشاعر الأخريين. وفوق ذلك فان الأطفال صغار السن يقومون بالبناء على الفهم المبكر للمواقف الانفعالية الأساسية لخلق سيناريوهات أكثر تعقيدا تصور مشاعر خاصة لأشخاص معينين (Denham, ١٩٩٨) وكما أشار سارينى (Saarni, ١٩٩٩) أن الأطفال الذين لديهم ضعفاً فى وعيهم بخبراتهم الانفعالية الخاصة سوف يكون لديهم قصورا موازيا فى معرفة كيفية الاستجابة تكيفاً مع آخرين يمرون بمشاعر مشابهة فى بيئتهم.

(٤) بيئة الرفاق Peer environment:

مع تزايد النضج يصبح الرفاق مؤثرا أكثر بروزا على التطبيع الاجتماعي الانفعالي. وهناك بحث قام به سارو (Sawyer, ١٩٩٦) يوضح أنه عندما يعرض الأخوة الأكبر سناً نمطاً من التطبيع الاجتماعي – المكافأة – يتصرفون إيجابيا مع الانفعالات الإيجابية ولا يعرضون ردود فعل سلبية على الانفعالات السلبية – فان الأخوة الأصغر سنا يحدثون قدرا أكبر من المعرفة الانفعالية.

(٥) البيئة الوجدانية فى المدرسة والمجتمع:

إن البيئة الوجدانية الكلية بالمدرسة والمجتمع – التى يتعرض لها الطفل – خاصة إذا كانت سلبية فإنها قد تؤثر على الكفاءة الانفعالية للطفل على سبيل المثال إذا كان المعلمون أو قادة المجتمع يعبرون عادة عن الغضب أو القلق فإن الأطفال قد يقومون بتذويب تلك الحالات الوجدانية ويمرون بها فى مجموعة متنوعة من المواقف (Denham, Grout, ١٩٩٣) والأطفال الذين يتعرضون لهذا النوع من البيئة الوجدانية العدائية قد يتعلمون ردود فعل غير ملائمة ومختلة وظيفيا على أنفعالات الآخرين، ومن ثم يؤثر ذلك على نموهم وتنظيمهم الانفعالى.

(٦) المعلمون:

إن بعضاً من التعليم الانفعالي الأكثر أهمية يحدث فى العلاقات غير الرسمية بين الطفل والمعلم (Mayer& Salovey, ١٩٩٧) فالمعلمين قد يؤثرون فى قدرة الطفل على التعبير عن الانفعالات وتنظيمها

(٧) وسائل الإعلام:

إن مشاهدة التلفزيون أو التعرض للأشكال الأخرى من وسائل الإعلام (أفلام السينما، المسرحية .. الخ) يزود الأطفال بفرص نادرة للتعلم بالملاحظة عن التعبير الانفعالي وإدارة الانفعال (Thompson, ١٩٩٠) وبعض برامج التليفزيون المصممة للأطفال (مثلاً عالم سمسم) تقدم نماذج دور بارزة والتي تقوم هي نفسها بإدارة استثارة الانفعال بطرق صريحة. وغلى العكس هناك برامج أخرى تستشير الانفعالات بصورة مباشرة لدى الأطفال وتتطلب إدارة ذاتية للاستثارة (مثل برامج الراشدين التي تتضمن عنفاً صريحاً). وفي الوقت الراهن يعرف القليل عن دور التعرض للتلفزيون في نمو التنظيم الانفعالي. **(بام روبنز و جان سكوت ، ٢٠٠٧ ، ٤٩٢)**

تعقيب الباحثة ... فالتغيرات الجسمية الداخلية والخارجية والعمليات والقدرات العقلية والتألف الجنسى ونمط التفاعل الاجتماعى ومعاييرالجماعة والمعايير الاجتماعية العامة والشعور الدينى والوراثة والبيئة والخبرات الشخصية وبيئة الرفاق والبيئة الوجدانية في المدرسة والمجتمع والمعلمون ووسائل الاعلام وكل ذلك عوامل مؤثرة علي نمو الذكاء الوجداني للطفل وخاصة إذا كان في مرحلة الطفولة المتأخرة .

(٧) الذكاء الوجدانى وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية

ا- الذكاء الوجدانى وأساليب مواجهة الضغوط النفسية :

الأفراد المتميزين فى الذكاء العاطفى ويعرفون جيدا مشاعرهم الخاصة ويقومون بإدارتها جيدا، ويتفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة ، هم أيضا يتمتعون بالمهارات العاطفية المتطورة هم اكثر من غيرهم إحساساً بالرضا عن أنفسهم ، والتميز بالكفاءة فى حياتهم، وبقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية بما يدفع إنتاجهم قدما إلى الامام. اما من لا يستطيعون التحكم فى حياتهم العاطفية، فنراهم يدخلون فى معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز فى مجالات عملهم، وتمنعهم من التمتع بفكر واضح .

(دانيال جولمان ، ٢٠٠٠، ٥٨).

ويرى ماير وسالوفى وآخرون (Salovey etal, ٢٠٠٠) أن أساليب المواجهة الناجحة للصدمات النفسية تعتمد على عملية متكاملة للعديد من الكفاءات الانفعالية، فى حين أشكال القصور فى الكفاءات الانفعالية الأساسية مثل العجز فى إدراك الانفعال والتعبير عنه يتعارض مع نمو مهارات المواجهة وتنفيذها مثل تنظيم **(فتون خرنوب، ٢٠٠٣، ٣٩)**.

يجب على الأفراد الأذكياء وجدانيا أن يكونوا قادرين على التعرف إلى أساليب المواجهة الفعالة وممارستها. وعلى سبيل المثال :

يرى هوكسيما وآخرون (Hoeksema etal, ١٩٩٣) أن أكثر الطرق فعالية للتحرر من دائرة المواجهة التأملية Ruminative Coping هو الإلهاء Distraction فعندما يستخدم الأفراد أنشطة مبهجة للتفريغ عن حالاتهم النفسية، فإنهم يظهرون مهارات أفضل لحل المشكلات وأفكار سلبية أقل وإن أحد أهم المهارات فعالية فى نطاق التنظيم التأملى للانفعال هى القدرة على تحسين الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات الإيجابية ، بالتالى فإن الأفراد الذين لديهم كفاءات انفعالية قوية يجب عليهم أن يكونوا قادرين على:

١- إدراك استجاباتهم الانفعالية لصدمة ما على أنها أمر طبيعى.

٢- رؤية الصدمة وانفعالاتهم فى سياق حياتهم الأشمل.

٣- تحديد ميزات ايجابية عن الصدمة وعن انفعالاتهم **(فتون خرنوب، ٢٠٠٣، ٤٠)**

٢ـ الذكاء الوجداني والسلوك :

شهد عقد الثمانينيات سلسلة مطردة من التقارير المنذرة بالخطر فى هذا الصدد ، تلفت الأنظار إلى صور السلوك الانفعالى الأخرق، وحالات اليأس، والقلق فى أوساط أسرنا ومجتمعاتنا المحلية، وحياتنا المشتركة جميعا. وثمة ظاهرة واضحة فى حياتنا اليوم أصبح فيها الغضب عادة مزمنة، سواء بتلك العزلة الساكنة التى نترك فيها أطفالنا أمام التليفزيون مع جليسة الأطفال، أو نتيجة لما يعانيه الصغار المهملون من آلام نفسية نتيجة لهجرهم أو لإهمالهم أو لسوء معاملتهم أو بسبب اعتياد العنف القبيح بين الأزواج. **(دانيال جولمان ، ٢٠٠٠، ٩)**.

والأخطاء العاطفية كثيرة الانتشار ولها مضارها الكثيرة والمخربة. ولكى تتأكد من هذا ما عليك إلا أن تتصفح الجرائد المحلية لتطلع على درجة انتشار التصرفات التى تنم عن أمية عاطفية شديدة ومنتشرة وسوف ترى المواقف الكثيرة المشيرة إلى هذا، من مثال الحالات التالية:

- المشاجرات الكثيرة فى ملاعب الرياضة والمباريات.
- حالات جنوح الأحداث والتى ترتبط كليا بطريقة تربية الوالدين.
- الحالات الكثيرة التى تحال إلى القضاء لفض النزاعات بين الناس وحتى الأقرباء منهم
- حالات الخيانة الزوجية
- عندما يدخل رئيس دولة أو مسؤول فى علاقة جنسية محرمة يخون فيها زوجته وأسرته وبلاده **(مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١٤٣)**.

يرتبط الذكاء الوجدانى بعدد من التفاعلات المقبولة والمتوافقة اجتماعياً، حيث أشارت دراسة كل من (Trinidad& Johnson, ١٩٩٩, Rubin,١٩٩٩; Mayer et al ٢٠٠١; Vorbach, ٢٠٠٢) إلى دور الذكاء الوجدانى فى التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف بين الطلبة، وقد خلصت تلك الدراسات إلى أن الطلاب ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع كانوا أقل تدخيناً للسجائر أو تناولاً للكحول، كما أنهم كانوا أقل عدوانية مع أقرانهم، وأكثر قبولاً اجتماعيا من قبل مدرسيهم مقارنة بالطلبة ذوى الذكاء الوجدانى المنخفض. كما أشارت تلك الدراسات إلى أن الطلبة ذوى الذكاء الوجدانى المرتفع كانوا اكثر تعاطفا مع الأخريين وتفاعلا معهم، وأكثر رضا عن حياتهم مقارنة بالطلبة ذوى الذكاء الوجدانى المنخفض. وقد ارتبط الذكاء الوجدانى المرتفع بالكفاءة الاجتماعية والملاءمة الاجتماعية لهؤلاء الطلبة، كما ارتبط الذكاء الوجدانى بشكل إيجابي مع أنماط السلوك المقبول اجتماعيا، ومع خصائص الصداقة.

In mayer, Caruso, Salovey, 2000(a), p. 335; Mayer, Perkins, Caruso, Salovey 2001, p.137, Salovey, Kokkonen, Lopes, Mayer, 2001, p.13, Lopes& Salovey, 2001, p23-24. . **(فتون خرنوب، ٢٠٠٣، ٣٦ - ٣٧)**

٣- الذكاء الوجداني والصحة النفسية:

الأفراد الذين يتمتعون بالصحة النفسية لديهم قدرة على التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين، فهم يلعبون بمشاعرهم ولديهم قدرة على ضبط انفعالاتهم فيشعرون بالطمأنينة والسعادة والابتهاج وبالراحة النفسية، كما يبدون شعوراً بالأمل والتفاؤل، مما يؤثر بشكل إيجابي وفعال على معنوياتهم ويعطيهم فريداً من الدافعية لبذل الجهد والنشاط. كما يشعر هؤلاء الأفراد بسعادة تمتد وتشمل سعادتهم واستمتاعهم بهذه العلاقات وشعورهم بالسعادة الناتج عنها يعد من أهم مؤشرات الصحة النفسية السليمة ، فالحياة بدون انفعال (عاطفة) تصبح أرضاً قاحلة ومملة منقطعة ومنعزلة عن ثراء الحياة نفسها، ولكن ظل الإحساس يتفوق النفس وقدرتها على مواجهة الانفعالات العاصفة الناتجة عن ضغوط البيئة بدلاً من الاستسلام لها لكي نصبح عبيداً للعاطفة (الانفعال). أي أن تحقيق التوازن العاطفي يتم من خلال ضبط الانفعال وليس قمع الانفعال (العاطفة)، وقد لاحظ أرسطو الفيلسوف اليوناني، أن الانفعالات تناسب الموقف أو الظرف وعندما يكبت الانفعال تماماً فإن ذلك يؤدى إلى الفتور والعزلة، عندما يخرج عن إطار الانضباط والسيطرة ويصبح بالغ التطرف والإلحاح، فإنه يتحول الي اضطراب نفسي كالاكتئاب، والقلق الشديد والغضب الكاسح والتهجج المجنون – إن ذلك يكون مؤشراً لسوء الصحة النفسية أي سوء التوافق **(السيد السمادونى، ٢٠٠٧، ٢٤٧ -٢٤٨)**

فنحن قد نستجيب للصدمات النفسية بالخدر العاطفي لوقايتنا وحمايتنا من مزيد من المعاناة النفسية والعاطفية على يد شخص لا يرحم **(مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١٤٤)**.

٤- الذكاء الوجداني والصحة الجسمية :

يرى سالوفي وآخرون (Salovey et al., ٢٠٠٠) أن هناك علاقة بين الحالات الانفعالية والصحة الجسمية وأن هذه العلاقة من شأنها أن تحسن من إدراكاتنا للحالة الصحية والمعتقدات والسعادة الذاتية تجاه مشاعرنا. وخلصت الدراسة إلى أن هناك تأثيراً مباشراً للوجدانات الموجبة على فسيولوجيا الجسم وخاصة في رفع كفاءة جهاز المناعة للتغلب على بعض الأمراض،

وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن الاستقرار الفسيولوجي مرتبط بالمشاعر الإيجابية (**خيرى المغازى، ٢٠٠٢، ١٢٨**).

تعقيب الباحثة ... أن تخفيض المشاعر السلبية تجعل هناك فرصة سانحة لزيادة المشاعر الإيجابية ومادامت الانفعالات السلبية تؤثر فعلاً في إحداث نتائج صحية سلبية إذن فلابد من اعتبارها شيئاً يجب علينا تجنبه أو على الأقل تحجيمه.

٥ـ الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي:

لأهمية الذكاء الوجداني أقامت مؤسسة Buckholdt التعليمية عدة بحوث كان من نتيجتها أن "الذكاء الوجداني يؤثر بنسبة ٢٧% في النجاح الأكاديمي للطلاب ، بينما لا تزيد نسبة تأثير الذكاء المعرفي عن ٦% والباقي مهارات أخرى لا تقل أهمية عن القدرات المعرفية (B. Association, ١٩٩٦) ويدعم Goleman D. ذلك مؤكداً" إن نسبة الذكاء العقلي المرتفعة وحدها لم تعد من المسلمات لتحقيق النجاح والسعادة للإنسان، فإن الصحة الوجدانية ينبئ بـ ٨٠% من نجاح الإنسان بينما ينبىء الذكاء المعرفي بنسبة تتراوح بين ٤ – ٢٠% فقط من النجاح في الأداء الوظيفي" (Goleman D., ١٩٩٥) ولقد وفرت لنا بعض أبحاث على الأعصاب النفسي Neuroscience Psychology فرصة تطوير فكرة إن نسبة الذكاء العقلي المرتفعة هي الضمان للنجاح وإدراك مدى عمق التفاعل بين جزئي العقل – المنطقي والوجداني – وكيف يشكلان معاً فرص النجاح والسعادة (J. Rocha D.A. et al., ٢٠٠٥) . (**فاطمة وهبة، ٢٠٠٦، ٤**)

أما من الناحية التربوية، فقد أظهر الذكاء الانفعالي بالمثل علاقة قوية بالتحصيل الدراسى وبتحسين سلوك الأطفال (**محمد طه، ٢٠٠٦، ١٨٦**).

وتستطيع انفعالات الأطفال أن تسهل التعلم الاكاديمي، كما أشار توميتا أن الانفعالات تكون مسهلة للتعلم أو تكون عقبة في طريقه. فكثير من الطلاب القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يستطيعون أن يؤد العمل المدرسي بفاعلية. والذي يشغلهم أن انفعالهم يؤثر على انتباههم. ويصبح الدرس مجرد فكرة تخطر في البال متأخرة. والطلاب الذين يكونون قلقين أو مكتئبين وذكاءهم مرتفع – يكونون في الصفوف المتدنية حاصلين على درجات منخفضة على اختبارات التحصيل إضافة إلي أنهم من الممكن أن يتكرر رسوبهم في الصف (Kovacs& Bastiaens, ١٩٩٤) (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٩٤**).

ومع الإدراك المتزايد لأهمية دور الذكاء الانفعالي في التربية والتحصيل الدراسي فقد أصبح هناك اهتماماً متزايداً في الولايات المتحدة بتطوير ما يعرف بالبرامج ذات الأساس المدرسي School-based programs لتطوير قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي. (**محمد طه، ٢٠٠٦، ١٨٧**).

وفي دراسة قام بها باركارد (Barchard, ٢٠٠٠) لمعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الاكاديمي أشارت النتائج إلى أن الذكاء الوجداني قد تنبأ بدرجات طلاب الجامعة في آخر السنة، إلا أن الذكاء الوجداني كان العامل الثاني بعد القدرات المعرفية في التنبؤ بالنجاح، كما اشتركت سمات الشخصية في التنبؤ بهذا النجاح (**فتون خرنوب، ٢٠٠٣، ٣٧**).

وقد أشارت دراسة " إلين ٢٠٠٢ Ellen" إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الوجداني والإنجاز في حين وجدت علاقة ضعيفة بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي، وأكدت دراسة "لورا Laura, ١٩٩٨" أن الذكاء الوجداني يرتبط بتحسن في الأداء ويمكن أن ينبئ بمستوى أداء عالي وبنجاح الفرد وذلك بدرجة ترتفع عن الذكاء العقلي **(حسين حسان، ٢٠٠٥، ٣٧).**

٦ـ الذكاء الوجداني والقراءة :

تلعب القراءة دوراً مهماً فى التنمية المعرفية والعاطفية للطفل وهما من الدوافع الرئيسية للقراءة، ولا تقتصر الفوائد المعرفية والعاطفية للقراءة على الأطفال، ففائدة الراشدين كبيرة أيضاً.

فالثقافة الناجمة عن القراءة العميقة الهادفة تلعب دوراً بارزاً وأساسياً فى تكوين شخصيته إكسابها بريقاً خاصاً، والذى يقرأه الإنسان فى صغره ينعكس على سلوكه وعواطفه وأفكاره، لذا يتم تنشئة الطفل ثقافياً واجتماعياً وقيمياً، وتثقيف الطفل بالقراءة يساعد على أن يعيش حياته بطريقة أكثر فعالية، **وتشير الدراسات** العصبية وأبحاث التعلم عند الأطفال والراشدين إلى الأهمية الكبرى للعواطف والصفات الشخصية للإنسان فى كثير من جوانب الحياة البشرية، **نلاحظ** من خلال هذه الدراسات الأهمية الكبيرة التى يمكن أن تلعبها القراءة فى تكوين الإنسان وتنمية ذكائه العاطفى. **(مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١٩٩).**

(٨) الاهمية التطبيقية للذكاء الوجدانى

١ – الذكاء الوجدانى في الأسرة :

الأسرة هى المدرسة الأولى للتعلم العاطفى، نحن نتعلم في هذا المحيط الحميم كيف نشعر بأنفسنا وكيف يستجيب الآخرون لمشاعرنا، كيف نتمعن في مشاعرنا، ونحدد اختياراتنا كرد فعل لهذه الأستجابات، كيف نقرأ المشاعر ونعبر عن الآمال والمخاوف، هذا التعلم لا يتوقف فقط على مجرد ما يقوله ويفعله الآباء مباشر مع الأطفال، بل أيضا فيما يقدمونهم لهم من نماذج في كيفية تعاملهم مع أطفالهم وكيف يتبادلون المشاعر هم أنفسهم فيما بينهم، فهناك أباء موهوبون كمعلمين لأطفالهم وآخرون يتصفون بالشناعة **(دانيال جولمان ، ٢٠٠٠، ٢٦٦).**

يشير بونز ١٩٩٦ pons إلى أن هناك أربعة قواعد سلوكية للوالدين يستطيعون من خلالها التأثر على الذكاء الوجدانى أو الذخيرة الأنفعالية لأطفالهم، وتتضمن هذه القواعد ما يلى:-

١- النموذج الأبوي اليومي parental modeling.

٢- التشجيع Encouragement.

٣- التيسير Facilitation.

٤- مكافأة الآباء لأبنائهم على انعكاس الذكاء الوجدانى في سلوكياتهم.

(منار السواح، ٢٠٠٥، ٦٩).

فالدور الذى يلعبه الوالدان والأسرة يؤثر في بناء الشخصية خلال مرحلة الطفولة، حيث يتعلم الطفل في تلك البيئة الأسرية أنماط الحياة، وتعمل على تكوين العادات الإجتماعية، وتتيح للطفل تعود

النظام بما يحقق توافقه النفسى والأجتماعي، لهذا فإن الطفل الذى يتكيف تكيفا صحيحا مع العوامل المحيطة به يكون الطفل مطمئنا على حياته، متزن في انفعالاته وعواطفه وقد توصلت الدراسات التى أجريت على تنشئة الأطفال اجتماعياً إلى أن للأسرة الدور في تعليم الأطفال كيفية التغلب على مشكلات الحياة فيساعدهم على تنمية سبل حيادية جديدة تمكنهم من أن يكونوا أكثر قابلية للتكيف والتمتع بسعة الحيلة (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧،١٦٦ – ١٦٩**)

وعندما يطول أمد سوء المعاملة العاطفية كما هو الحال في الضرب المتكرر الذى يتلقاه الأولاد من آبائهم فقد يطول أمد الخدر العاطفى الدفاعي هذا ويصبح حالة مزمنة من عدم الشعور النفسى والعاطفي لهذه الإساءة (**مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١٤٥**). فالأطفال الذين يعاملون معاملة سيئة يكون لديهم صعوبة في التوافق مع الضغط، ويستجيبون بوجدان مكتئب أو حساسية مفرطة أو غضب ملحوظ (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٧٣**).

ولقد لخص " إيريك إيركسون " Erik Erikson كل ما تقدم في جملة واحدة محدده، فإما أن ينشأ الطفل شعور من الثقة الأساسية وإما بـ "عدم الثقة الأساسية" (**دانيال جولمان ، ٢٠٠٠، ٢٧٣**).

فمن خلال الدراسات التى أجريت لدراسة العلاقة بين الخصائص والاتجاهات وتنشئة الطفل وشخصيته والنمو الوجدانى والاجتماعى أشارت نتائجها إلى أن السلوك الوالدى تحدد شكل سلوك الطفل عامة والوجدانى خاصة، وتوصلت إلى أن العقاب والنبذ من قبل الوالدين والعدوان يؤثر على سرعة انفعالات الأبناء وتوتراتهم وعلى عدم مقدرتهم على ضبط انفعالات، حيث يستخدم الوالدان طرق أكثر عنفا لضبط سلوك أبنائهم الصغار . (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٦٧**).

ومن ثم نستطيع القول في النهاية إن فوائد الذكاء العاطفى فوائد معرفية، ذلك لأن قدرة هؤلاء الأطفال على الانتباه أفضل، ومن ثم هم أكثر فعالية في درجة التعلم – ومع قياس معامل الذكاء (I.Q) بصورة منتظمة، حقق الأطفال الذين وجدوا سنداً عاطفيا من آبائهم، درجات أعلى في الرياضيات والقراءة، عندما وصلوا إلى الصف الثالث، هكذا نجد أن ثمن ما يحققه الأطفال ابناء الآباء ذوي الخبرة العاطفية، مذهل حقا وله من الميزات ما يفوق ويتجاوز نطاق الذكاء العاطفى

(**دانيال جولمان ، ٢٠٠٠، ٢٦٩**).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأساليب التى يمارسها الآباء مع الأبناء مثل أسلوب تجاهل المشاعر (Ignoring Feelings) وأسلوب احتقار مشاعر الأبناء (Being Contenpituas) وأسلوب عدم التخيل "دعة وشأنه" Being too Laissez– Faire، وتؤدي الى أثار سلبية خاصة في الكفاءة الوجدانية، وأن عدم التناغم بين الأباء ومشاعر أبنائهم تقلل من نسبة الكفاءة الوجدانية، وتجعلهم غير قادريين على التفهم لمشاعرهم ومشاعر الأخرين، وعدم القدرة على الوعى بذواتهم (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٧٠**).

وقد يبدأ الطفل حياتة بقابلية عالية للذكاء العاطفي إلا أنة يتلقى دروساً عاطفية في العادات غير الصحية نتيجة العيش في جو أسري عدوانى مهمل، أو مسيء للطفل عاطفيا، فيصبح هذا الطفل من أصحاب الذكاء العاطفي المنخفض؟ وقد يبدأ الطفل لمستوى ضعيف في قابلية الذكاء العاطفي إلا أن من خلال حسن التربية والرعاية العاطفية، ومن رؤية قدوة عاطفية جيدة، مما ينمي

عنده الذكاء العاطفي لمستوى متقدم، ويفيد أن نذكر هنا أن تخريب قابلية الذكاء العاطفي عند الطفل أسهل بكثير من عملية بناء وتنمية ذكائه، لأن الهدم دوما أسهل من البناء .

(مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١٦).

ولكى يستطيع الآباء الوصول إلى مشاعر أبنائهم بكفاءة ونجاح، يجب أن يكونوا أولا على قدر معقول من الذكاء الوجدانى، وبرغم من أن بعض المهارات الوجدانية تنتقل من الأصدقاء إلا أن الآباء ذوى الذكاء الوجدانى لهم التأثير الأكبر من تعليم أبنائهم مبادئ الذكاء الوجدانى أى تعليمهم كيف يغيرون مشاعرهم وكيف يتعاملون معها وكيف يتحكمون فيها، وتعليمهم التعاطف والتعامل مع مشاعر الآخريين وتكوين علاقات قوية معهم **(أماني عبد التواب، ٢٠٠٤، ٧٥).**

تؤكد الدراسات أن الآباء الذين يتسمون بالذكاء الوجدانى ينمون أطفالهم بطريقة صحيحة مقارنة بالآخرين الذين يعجزون عن التعامل مع الآخرين ومشاعرهم وهؤلاء الأطفال يكونون أكثر توافقا مع والديهم وحبا لهم وأقل توترا في تعاملهم معم، كما يكونون أكثر قدرة على تهدئة أنفسهم عند الغضب والضيق ، على المستوى الأجتماعى فإن هؤلاء الأطفال هم الأكثر شعبية بين أصدقائهم ويقيمهم الأخرون على أنهم متميزون في المهارات الاجتماعية، ويتضح ذلك من خلال تقارير الآباء والمدرسين ويتضح أيضا أن لديهم قدرة أقل من المشكلات السلوكية .

(سحر فاروق، ٢٠٠١، ٧٠ – ٧٢).

وقد وجد من خلال بعض الدارسات أن أطفال الأسرة المفككة أو الذين تعرضوا للإساءة والامتهان من والديهم، أنهم في حاجة ماسة للعطف والرعاية بالإضافة إلى حاجتهم للتعلم والمعلومات. ومن الخطأ التربوي الكبير أن ننظر إلى حاجاتهم المعرفية والذهبية ولا نعطي انتباها لحاجاتهم العاطفية. وتقول معلمة لصف أطفال من هذا النوع كيف أن كثيراً من هؤلاء الأطفال يطيرون فرحاً عندما يرونها داخلة إلى الصف، ويهرعون إليها لتضمهم إليها وتعطيهم بعض الحنان الذي حرموا منه في بيوتهم **(مأمون مبيض ، ٢٠٠٣، ١١١).**

<u>٢ – الذكاء الوجدانى في المدرسة :</u>

يعتمد استعداد الطفل لتقبل المدرسة على أهم أساس للمعرفة وهو (كيف تتعلم) ويقدم التقرير سبعة أسس لتكوين هذه المقدرة الحاسمة، ترتبط جميعها بالذكاء العاطفي:-

١- الثقة
٢- حب الاستطلاع
٣- الإصرار
٤- السيطرة على النفس
٥- القدرة على تكوين علاقات
٦- القدرة على التواصل
٧- التعاون **(دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ ، ٢٧٢)**

كشفت التطورات الحديثة أيضا عن أسرار الانفعالات والعواطف وكيفية تأثيرها على عملية التعلم لدى التلاميذ، حيث أن دراسة الجانب الوجدانى هى التى يمكن أن تقدم لنا الدفعة التى نتطلع إليها فى عملية التعلم ولذلك يجب أن نعترف بأهمية الجوانب الانفعالية والوجدانية في التربية فهى التى تنمى الانتباه الذى ينمى بدورة عملية التعلم للتذكر، وذلك فإن التطورات الحديثة في علوم المعرفة كشفت عن أسرار العلاقة بين الجسم والمخ والوجدان وهذه الوحدة الفريدة من الجوانب

البيولوجية والسيكولوجية للوجدان يجب على التربويين الاهتمام بها والعمل على تطبيقها في مجالات التربية نظراً لأهميتها في العملية التربوية . (**حسين حسان، ٢٠٠٥، ٦٣**).

جدول (٥)

يوضح الممارسات التي تعيق النمو العاطفي والممارسات التي تنمي الذكاء العاطفي وهناك ممارسات مؤثرة في المدرسة:-

ممارسات تعيق النمو العاطفي	ممارسات تنمي الذكاء العاطفي
- احتقار الطلاب وتوبيخهم على تصرفاتهم	احترامهم وتشجيعهم
- الكلمات الجارحة بمضمونها أو بنبرة الصوت .	الكلمات الودودة المحببة والحديث بلطف
- اتخاذ القرارات نيابة عن الطلاب .	إشراكهم في اتخاذ القرارات
- التدخل في كل صغيرة وكل كبيرة من أعمالهم .	اقتصار التدخل على الأمور الكبيرة المشاركة بدل السيطرة
- الرغبة الجامحة عند المعلم للسيطرة عليهم.	الدعابة وروح البهجة والسرور
- غياب الدعابة عن عملية التعلم.	الانتباه لحالاتهم العاطفية لمشاعرهم
- عدم إعطاء الانتباه لمشاعر الأطفال .	تناول ما يشغلهم ويودون الحديث فيه
- تجنب ما يودون الحديث فيها .	إشراكهم في تقدير نتائج عملهم
- تقدير نتائج عملهم والحكم عليهم .	قيام الطلاب بترتيب بعض الأنشطة .
- المعلم فقط هو الذي يرتب الأنشطة .	

ويمكن أن يكون شعار التعليم في المدرسة الذكية التوجيه التالى من المدرسة النبوية ،فعندما سئل الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم عن أفضل الأيمان فقال (أن تحب للناس ما تحب لنفسك وتكره لهم ما تكره لنفسك) (**مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١٢٣**).

ويشير السيد السمادوني (١٩٩٤) إلى أن المعلم هو العنصر الهام والفعال في خلق بيئة تعليمية تؤثر تأثيراً مباشراً على نمو شخصية التلاميذ في كافة جوانبه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية. كما يرى أن المعلم الجيد يخلق جواً يسهم في تنمية قدراته العقلية والوجدانية (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٩٣**). ولذلك فعلى التربويين أن يطوروا معرفتهم بالجوانب البيولوجية والسيكولوجية للوجدان (الانفعال) حتى يتمكنوا من تطبيقها في التربية (**بام روبنز وجان سكوت ، ٢٠٠٧، ٢٢٧**).

حيث أنه موصفات البيئة المشجعة على التعلم:-

١- الأمن والأمان: وذلك بأن لا يخاف الطالب من العقوبة الجسدية أو الامتهان النفسى والعاطفى.

٢- الحرية ٣- الاحترام ٤- الفروق الفردية

٥- الذكاء العاطفى :- فالعواطف والمشاعر مقدرة. وهى محل للحديث والنقاش. وهى جزء من المنهج التعليمى.

٦- بيئة عملية مناسبة ٧- الرعاية والتشجيع

٨- المتعة والإثارة : فالطرق المستخدمة والجو العام فيه الكثير من التشويق والإثارة التي تحرك الرغبة الطبيعية عند الطالب للتعلم.

٩- المرونة :- فلا حرج من التغيير والتعديل بما يناسب الحال، وكل هذا في جو هادئ بعيد عن العواصف والانفجارات والثورات (**مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١١٩- ١٢٠**).

كما وصف كل من فيشروفريز (FISHER&FRASER،١٩٨٣) بيئة التعلم النفسية والأجتماعية من خلال أدراك التلاميذ والمعلمين لبيئة الفصل المدرسى.

(**السيد السمادوني ، ٢٠٠٧ ، ١٩١**)

وهناك طرق لإدخال تعليم الذكاء العاطفي في المنهج التعليمي ومن غير أن نحتاج لأى وقت إضافي:

١- إدماج عناصر التنمية العاطفية في المواد التعليمية المختلفة كدروس القراءة والكتابة من خلال تحليل المواقف العاطفية الواردة في النصوص مثلاً، أو في مواد العلوم والرياضيات كتنمية قدرة الطالب على الصبر والتركيز أثناء عملية التعلم.

٢- إدخال عوامل التنمية العاطفية من خلال طرق تعامل المعلم مع تصحيح وتقويم بعض السلوكيات والتصرفات التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ. ففي مثل هذه المواقف يمكن للمعلم أن يعلم تلاميذه كيف يضبط الإنسان مشاعر غضبه، وكيف يتحكم في سلوكه، وكيف يحل المشكلة التي أمامه.

٣- تنمية الذكاء العاطفي للتلاميذ من خلال توجيههم لكيفية حل المشكلات التي يمكن أن تنشأ بينهم داخل الصف أو خارجه في الأنشطة المختلفة.

٤- من خلال انتهاز فرص أحداث اجتماعية هامة لمساعدة التلاميذ على تحليل هذه الأحداث وفهمها بشكل مناسب، وربما الاتفاق معهم على القيام ببعض الأعمال استجابة لهذه الأحداث بشكل عملي ميداني (**مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١٠٩**).

فالأطفال يتذكرون بدقة كبيرة ويكون لديهم قدرة أفضل للتحدث عن الأحداث الماضية عندما تتصل الانفعالات بتلك الأحداث، أيضاً عندما يكتب الأطفال ويتحدثون، فإن حكاياتهم (قصصهم) تكون أكثر تفصيلاً، وأكثر دقة وتماسكاً عندما تعلق بالقصص أو الأنشطة التي يكون محتواها انفعاليا

(**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٩٤**).

(٩) قياس الذكاء الوجداني

مع استقرار الذكاء الانفعالى كأحد المفاهيم الرئيسية فى الذكاء الإنساني أتجه اهتمام العديد من الباحثين إلى تصميم أدوات لقياس هذا المفهوم . وقد أصطدم هذا الاتجاه بصعوبات تميز هذا النوع من البحوث، مثل صعوبة إيجاد محكات لدراسة الصدق التنبوي للمقاييس ، كما أن معظم هذه الأدوات اعتمد على أسلوب التقرير الذاتى self- report، مما يجعلها قريبة من اختبارات الشخصية وليس اختبارات القدرات كما يرى سالوفى وزملاؤه . وعلى رغم هذه الصعوبات قدم عديد من الباحثين اختبارات ومقاييس لقياس هذه القدرة (**محمد طه، ٢٠٠٦، ١٨٣**).

وبالرغم من أن السنوات القليلة الماضية شهدت نموا متزايدا فى عدد المقاييس، التى تم إعدادها أو تعريبها لقياس الذكاء الانفعالى مثل قائمة بار – أون لنسبة الذكاء الانفعالى ، استبيان الذكاء الانفعالى سكوت واخرون (Schutte et al, ١٩٩٨) اختبار الذكاء الانفعالى متعدد العوامل Multi– Factor Emotinal Intelligence Scale(Meis)

إلا أن هذه المقاييس يمكن تصنيفها فى اتجاهين أساسيين :

(أ) اختبارات الأداء Performance Tests

(ب) استبايانات التقرير الذاتى self- report Questionaires

(محمد حبشى وجاد الله أبو المكارم، ٢٠٠٤، ٢٩٠)

وهناك تصنيف لطرق اخرى للقياس وهى كالتالى:

١- مقاييس القدرة Ability measures

٢- مقاييس التقرير الذاتى Self- report measures

٣- مقاييس تقدير المخبر (الراوى) Observer - rating measures **(فتون خرنوب، ٢٠٠٣، ٣٢).**

ويميز كيارونشى، تشان كابينى، ريبرتز Ciarrachi, Chain Caputi, & Riberts, (٢٠٠١) بين الاتجاهين فى قياس الذكاء الانفعالى فيرون أن اختبارات الأداء يمكن تقييمها باستخدام محكات موضوعية محددة مسبقا بينما تتطلب استبيانات التقرير الذاتى من الأفراد وأن يقرروا بأنفسهم مستواهم من الذكاء الانفعالى. **(محمد حبشىوجادالله أبو المكارم، ٢٠٠٤، ٢٩١).**

وسوف تقوم الباحثة بعرض أمثلة من اختبارات الذكاء الوجدانى :

مقياس الذكاء الوجدانى لسكوت وآخرون Schutte et al (١٩٩٨):

أجرى سكوت وآخرون (Schutte et al, ١٩٩٨) مجموعة من الدراسات لإعداد مقياسا للذكاء الوجدانى وتطويره من مقاييس زملائهم الذين اعتمدوا فى بناء مقاييسهم وفقا لنموذج سالوفى وماير. **(السيد السمادونى، ٢٠٠٧، ١٥٢).**

سالوفى وزملاءه يرون أن قياس الذكاء الانفعالى يجب أن يجرى عن طريق تقييم أداء الشخص على بعض المهام، وليس عن طريق تقييمه لنفسه أو تقييم الأخريين له. وربما كان أول مقياس تبنى هذه الاتجاه هو مقياس الذكاء الانفعالى متعدد العوامل Multifactor Emotional Intelligence Scale (Meis) الذى قدمه ماير وزملاؤه العام ١٩٩٨ . وقد قدم مؤلفو هذا الاختبار أنفسهم صورة متطورة منه لعام ٢٠٠٢ أسموها اختبار ماير – سالوفى – كاروسو للذكاء الانفعالى (MSCEIT) Mayer–Salovey , Caruso Emotional Intelligence Test وهو مقياس يتجنب عيوب الصورة الأولى , كما قدم مصمموه بيانات سيكومترية واقعية عنه وخاصة من حيث ثباته وصدقه.، فعلى الرغم من أهمية هذا المقياس كاختبار يعتمد

على تقييم قدرات الذكاء الانفعالى وليس على التقرير الذاتى أو أراء الأخريين فانه لا يزال فى مرحلة أولية ويحتاج إلى جمع المزيد من البيانات عنه (**محمد طه، ٢٠٠٦، ١٨٣- ١٨٤**)

(١) مقياس الذكاء الوجدانى متعدد العوامل Multi factor Emotional Intelligence Scale (Mess)

أعد ماير وكاروز وسالوفى عام ٢٠٠٠ مقياس الذكاء الوجدانى متعدد العوامل (MESS) مشتملا على أربعة مجالات أساسية التى يفترض أن تشكل مكونات الذكاء الوجدانى وهى:

المجال (١): الإدراك والتقييم المعرفى للانفعالات المتضمنة فى القصص والمهن والموسيقى وتعبيرات الوجه ويشتمل على أربعة اختبارات

المجال (٢): القدرة على فهم الانفعالات وتماثلها إلى عمليات ادراكية ومعرفية ويشتمل على مهمتين

المجال (٣): القدرة على تحليل وفهم الانفعالات ويتكون من أربعة اختبارات

المجال (٤): مهارة المشاركين على إدارة انفعالاتهم وانفعالات الأخريين ويتكون من اختبارين. **(السيد السمادونى، ٢٠٠٧، ١٣٠- ١٣١)**

وهو اختبار لمعرفة قدرة الفرد على استقبال العواطف وتمييزها وفهمها والتعامل معها **(مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ٣٧)**

وينطوى مقياس الذكاء الوجدانى متعدد العوامل على (١٢) مهمة تنقسم بدورها إلى أربعة أبعاد أو تصنيفات من القدرات تشمل :

١- الإدراك Perceiving
٢- الاستيعاب أو التمثل Assimilating
٣- التفهم Understanding
٤- إدراك المشاعر Managing Emotions

(منار السواح، ٢٠٠٥، ٦٤)

- **مقياس تحديد مستوى الوعى الانفعالى** : Level of Emotional Awarness Scale (LEAs)

هذا المقياس من إعداد لان وآخرون Lane et al, عام ١٩٩٠. ويتكون المقياس من (٢٠)مشهدا سينمائيا أو تليفزيونيا، يشتمل كل فيلم على مجموعتين من الأفراد إحداهما لديهم قدرة على إحداث أربعة انفعالات مختلفة : الغضب – الخوف – السعادة – الحزن – والفئة الأخرى ليس لديها قدرة على إحداث تلك الانفعالات. **(السيد السمادونى، ٢٠٠٧، ١٣٩)**

ومن أوائل القياسات ما يسمى بقياس (Emotional Quotient Inventory) (EQ-I)

وهو من تأليف (Dr Reuven Baron) منذ عقد من الزمن. وهو اختبار ذاتى، أى أن الإنسان يقوم بنفسه بالإجابة على الأسئلة المقدمة.، وهو يعطى قياسا عاما للذكاء العاطفى ، بالإضافة إلى القياس المتعلق بخمسة جوانب تفصيلية ما يلى:

(١) العلاقة الذاتية للشخص

(٢) العلاقة مع الأخريين

(٣) القدرة على التكيف

(٤) التعامل مع الصعوبات

(٥) العواطف العامة (**مأمون مبيض** ، ٢٠٠٣، ٣٦ - ٣٧)

مقياس إدراك الوجدان لبارينت Bernet's perception of affect scale

ويتكون هذا المقياس من (٩٣) بنداً (عبارة) لقياس إدراك الوجدان يعتمد على قدرة الشخص على أن ينتبه بسرعة ويبذل الجهد لكى يدرك مشاعره وذلك على أساس الذكاء الوجداني .

اختبار خريطة الذكاء الوجداني لكوبر وصواف EQ Map Test

عرض كوبر وصواف (Cooper& Sawaf, ١٩٩٧) في كتابه المعروف بـ "Executive EQ" اختباراً لخريطة الذكاء الوجداني يتكون من اكثر من (٢٥٠) بنداً موزعه على (٢١) مقياساً فرعياً والذي اعتمد على نموذج كوبر وصواف للذكاء الوجداني.

- مقياس تورانتو للتبلد العاطفي Toranto Alexithymia Scale

يكون هذا المقياس من ضمن الأدوات الصادقة التي استخدمت لقياس مكونات الذكاء الوجداني. وهذا المقياس يصف ويحدد مشاعر الأفراد التي تعكس ذكاءهم الوجداني (**السيد السمادوني**، ٢٠٠٧، ١٤٧).

- اختبار الذكاء الانفعالي (الجسم - العقل) Emotional Intelligence Test (body – mind)

والذي قدمه جيرابيك (١٩٩٨) Jerabec ويتكون من (٧٠) عبارة تقيس أبعاد الذكاء الانفعالي طبقاً لتصوير جولمان (١٩٩٥) Goleman وهي الوعي بالذات وإدارة الانفعالات، والدافعية والتفهم والمهارات الاجتماعية (**إسماعيل بدر**، ٢٠٠٢، ١٣).

قياس الذكاء الوجداني للطفل Measuring Emotional Intelligence in Children

ظهرت في الدراسات النمائية لبحوث الذكاء الوجداني مكونات وجدانية والتي تعرف بـ (الكفاءة الإنفعالية) Emotional Competence وتلك المكونات تتميز بالصدق عند الأطفال (Saarni, ١٩٩٩). (**السيد السمادوني**، ٢٠٠٧، ١٤٢).

(١٠) تنمية الذكاء الوجداني

ثبت من خلال دراسة الأسس الفسيولوجية للوجدان ان مع الطفل يتشكل بالقسوة أو بالمرونة والحب من جراء التربية الوجدانية سواء الخاطئة او الصحيحة (**منار السواح** ، ٢٠٠٥ ، ٦١)

ويتساءل المتشككون باستغراب عن أهمية وضرورة تلقين الأطفال العواطف قائلين : " ألا تأتى العواطف للاطفال بشكل طبيعى"؟ **والاجابة** على ذلك: هى لا... ليس الأمر كذلك، وتنمو أساساً كنوع من ميكانيكية البقاء. (**لورانس شابيرو** ، ٢٠٠٤ ، **تقديم**)

فأما عن تنمية الذكاء العاطفى للاطفال الصغار فهى كالتالى :

١- ساعدهم على تعلم الكلمات المتعلقة بالعواطف وذلك من خلال الطرق الثلاثة التالية :-

أ- عبر أنت عن مشاعرك وعواطفك أمامهم. /" أشعر بالانزعاج – أشعر بالتردد – أشعر بالقلق ".

ب- ساعدهم على وضع مسميات لعواطفهم :/" تبدو وإنك مصاب بخيبة الأمل – تبد وإنك نادم – تبدين بإنك غاضبة ".

جـ- سم العواطف عند الناس الاخرين :/" يبدو وان هذا الممثل يشعر بالغيرة – يبدو ان عمكم يشعر بالحزن ... "

٢- اوجد جوا امنا ومشجعا للتعبير عن العواطف :

أ- اقبل مشاعر افراد الاسرة وقرهم عليها ولا تحاول نفيها او تجاهلها او تسميتها بغير اسمها .

ب- ناقش العواطف والمشاعر بصراحة وانفتاح واحترام .

جـ- تجنب الصراخ او ردود الافعال العنيفة سواء بالكلمات او بالسلوك (**مأمون مبيض ، ٢٠٠٣ ، ٨٩**).

وتعليم الاطفال امكانية فهم معنى مواقف العاطفية والتعبيرات بالوجه ونغمات الصوت وبعض ايماءات الجسم الاخرى – سيكون له اثر فعال اكبر فى تعزيز فهم عواطف هؤلاء الناس ، بل وعواطف غيرهم ، وان او تطوير شعور الطفل بقيمته الذاتية عن طريق المديح الدائم والتعزيز المستمر وهو ما ظل يدعو الية على ما يزيد عن خمسة وعشرين عاما من قبل اتباع حركة علم النفس الانسانية (**لورانس . شابيرو ، ٢٠٠٤ ، ٣٠**).

يرى " هوارد جاردن " "Howard Gradener العالم السيكولوجى فى جامعة هارفارد ، والذى طور نظرية " انواع الذكاء المتعددة " أن التدفق العاطفى / والحالة الايجابية التى يجسدها يمثلان جانبا من الاسلوب السليم لتعليم الاطفال ، هو الذى يحفز نفسيتهم داخليا ، اكثر من استخدام وسيلة التهديد او الوعد " بالمكافأة " وبالتالى ينبغى استثمار امزجه الاطفال الايجابية لجذبهم الى التعلم فى المجالات التى يستطيعون فيها تنمية كفاءاتهم . وهذا ما قالة " جاردنر " فى حديث لى معه ان " حالة التدفق والانهماك " عبارة عن حالة نفسية داخلية تدل على ان الطفل مشغول بعمل سليم او ان كل انسان يجد لنفسه شيئا ما يحبة ويتمسك به والاطفال عندما يشعرون بالملل فى المدرسة ، يقادمون ويتمردون وعندما يغمرهم التحدى يشعرون بالتلهف على القيام بواجباتهم المدرسية فأنت تتعلم على نحو افضل عندما يكون لديك شئ تهتم به وتشعرون بأنة يدخل على نفسك السرور فى اثناء انشغالك به وقد استخدمت استراتيجية جاردنر" فى كثير من المدارس التى طبقت نموذجة فى انواع " الذكاء المتعددة " (**دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ ، ١٣٩ – ١٤٠**).

اما عن دور التربويين فى تنمية الذكاء الانفعالى يتحدد فى الاتى:-

- تشجيع التفاعل .
-عرض السلوك الاجتماعى الملائم .
- تشجيع الحساسية sensitivity .
- تعلم الطفل ان يعطى كما يأخذ .

اما ادوار الوالدين فى تنمية الذكاء الانفعالى تتحد فى الاتى :-

- توفير الفرص المناسبة .
- الاستماع الى اطفالهم .
- تشجيع وتدعيم قدرات اطفالهم .
- تكوين توقعات واقعية .
- عدم مقارنتهم بغيرهم من الاطفال . **(سميحة عطية ، ٢٠٠٥، ١٠٠)**

وفى **(منار السواح ، ٢٠٠٥ ، ٧٢)** بعض التوجهات للآباء لتنمية الذكاء الوجدانى ليس لأطفالهم لهم فحسب ولكن لأنفسهم أيضا من خلال إدارة حياتهم الانفعالية بذكاء ومهارة . وهو ما يتضح فيما يلى:-

١- على الآباء ألا يتركوا أى فرصة يستطيعون من خلالها التواصل مع أطفالهم .

٢- أن يعطى الآباء اهتماما .. للسلوك الإيجابى لأطفالهم .

٣- أن يكون الحب هو أساس معاملة الآباء لأبنائهم والقواعد والمعايير تأتى بعده .

٤- تعلم الأطفال أن امتلاك الاشياء لا يعنى السعادة فى الحياة .

٥- تعليم الأطفال أن العدو الحقيقى للإنسان هو الشعور بالعجز .

٦- مساعدة الأطفال على أن يكون توجيههم لأنفسهم داخليا وليس من قبل قوة خارجية .

٧- أن يدرك الآباء أن ما لم نستطع اجتيازه مع الأبناء يظل هاما بالنسبة لهم .

ويعرض شابيرو (Shapiro ١٩٩٧) عدد من الأمثلة التى يمكن لكن من الآباء والمعلمين والقائمين على رعاية الأطفال الأخذ بها فى مجال تعليم المهارات الاجتماعية والوجدانية وتتضمن مايلى :-

١- يوصى علماء النفس بضرورة مساعدة الأطفال على التحدث عن مشاعرهم كطريقة أساسية لتفهم مشاعر الاخرين ، ولكن الكلمات لاتشكل سوى جزء ضئيل من التواصل الانفعالى مع مشاعر الآخرين . ولذا فمن الضرورى تعليم الأطفال كيفية فهم تعبيرات الوجة ونبرات الصوت والحالة المزاجية وغيرها من لغة الجسم التى تكون أكثر فاعلية لتشجيع الأطفال على تفهم كل من مشاعرهم الخاصة ومشاعر الغير من حولهم .

٢- تنمية تقدير الطفل لذاته من خلال تشجيعة ومدحة قد يكون له تأثيرا فعلياً نفعه أكثر من ضرره ، فمساعدة الأطفال على الشعور الجيد بأنفسهم يكون له معنى واحد لو صاحبت هذه المشاعر انجازات معينة وتمكن من تعلم واكتساب المهارات الجديدة عليهم .

(مأمون مبيض ، ٢٠٠٣، ٩٠)

المبحث الثالث

صعوبات تعلم القراءة " الديسلكسيا "

تمهيد :

(١) نبذة مختصرة عن صعوبات تعلم القراءة .

(٢) تعريف صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة .

(٣) شيوع صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة .

(٤) تصنيف صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة .

(٥) خصائص ذوي صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة .

(٦) العوامل المسببة لصعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة .

(٧) الاضطرابات المصاحبة لصعوبات تعلم القراءة .

(٨) تقييم وتشخيص ذوي صعوبات تعلم القراءة .

(٩) الوقاية من صعوبات تعلم القراءة .

(١٠)علاج ذوي صعوبات تعلم القراءة .

* تمهيد :

فى النصف الثانى من السبعينات ظهر مفهوم ذوى صعوبات التعلم قد وفد إلى الساحة العربية وبالتحديد على أرض الكنانة ليعلم عن وجوده وليداً ضمن مفاهيم علم النفس على يد عالم جليل يتسم برصانه الأسلوب وحصافة الفكر ألا وهو الدكتور سيد عثمان وأسمى سيادته هؤلاء الأطفال بالوصف الذى اوردناه وبفئة الأطفال ذوى صعوبات تعلم ترجمه للمصطلح الأجنبى learning disobilitieos (**السيد سليمان , ٢٠٠٣ , ٢٧**)

(١) نبذة مختصرة عن صعوبات القراءة الديسلكيسيا :

لقد ذكرت الديسلكسيا فى سيرة بعض العباقرة وبينما لا نندهش كثيرا للإشارة إلى وجودها لدى بعض النحاتين او الرسامين أو المصورين فإن وجودها عند بعض الكتاب يفاجئنا دائما وهكذا نجد أن هانز كريسيتان أندرسن كان يقدم للناشر مخطوطات تنم عن اضطرابات فى الكتابه وقد تمت غربلة بعضها بواسطه المصححين وخاصة فى روايته عن رحلة الى انجلترا بينما تؤكد مؤلفات جوستاف فلوبير الصعوبات التى كان يعانى منها فى اللغه المكتوبه وتطمئن المصابين بالديسلكسيا فى وقتنا الحالى وضمن الوجوه الشهيرة نذكر ليونارد ودافنشى وتوماس أديسون الكسندر جراهام بل او جست رودان جوستاف فلوبير هانزر كريستيان اندرسن , البرت انيستين والت ديزنى وستيفن سبيلبرج , توم كروز (**آني ديمون ، ٢٠٠٦ ، ١٦٥**)

(٢) تعريف صعوبات التعلم وصعوبات القراءة :

– **صعوبات التعلم** : في قاموس اللغه العربية (المعجم الوجيز) :

(صَعُبَ) – صُعُوبة : أشتدَّ وعَسُرَ ،

(صعَّبَ) – الشئ : جَعَلَهُ صَعْباً ،

(تصَعَّبَ) الأمر : صَعُبَ ،

(أستَصْعَبَ) الأمر : عدَّهُ صَعْباً ،

(الصَّعْب) : العُسرُ : و–: الأبيَّ . وهى صَعبَةٌ (ج) صِعابٌ (المعجم الوجيز ، ٣٦٤).

(عَلِمَ) فلانٌ الشئ – عِلْماً : عَرَفَهُ . وفى القرآن الكريم : (**لاَ تَعْلَمُونَهُمُ الله يَعْلَمُهُمْ**) فهو (ج) عُلماءُ عالِيمُ

(تعلّمَ) الأمْرَ عَرَفَهُ وأتْقَنَهُ . (المعجم الوجيز ، ٤٣٢)

– **في قاموس علم النفس :**

صعوبة الكلام أو الكتابة : Dysphasia

(الصعوبة في الكلام او الكتابة التي تعود الي الجهاز العصبي المركزي أو عيوب ذهنية) عسر التلفظ عن الكلام Dysphasia (عدم القدرة علي التواصل بوضوح عن طريق الحديث ويكون ذلك بسبب إصابة قشرة المخ عادة ويعرف المريض صاحب هذا العسر أو العي بالصعوبة التي يجدها في ترتيب سلسلة من الكلمات المنطوقة تمثل نمطا مفهوما أو له معني ويستخدم هذا المصطلح احيانا كبديل لمصطلح aphasia بمعني الحبسه اللغوية) (**جابر عبد الحميد وعلاء كفافي** ، ١٩٩٠ ، ١٠٥١-١١٤٨)

– **تعريف علماء النفس :**

يمكن القول أن البدايات الباكرة لمحاولات وضع تعريف محدد لصعوبات التعلم كانت في عام ١٩٦٣ ، حيث اقترح " كيرك " kirk الذي يعد من أشهر المتخصصين في هذا المجال ، صيغة

التعريف وقدمها الي اجتماع ممثلي عدد من الجمعيات المهتمة بشئون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أو صعوبات في الإدراك وتمت الموافقة علي التعريف بنصه التالي :

" يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام ، اللغة ، القراءة ، التهجئة والكتابة ، العمليات الحسابية ، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية . ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي : وفي عام ١٩٨٦م وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية لشؤن المعاقين National Advisory Committee On Handicopped Children تعريفها مستندة بشكل أساسي إلى التعريف الذي اقترحه "كيرك" (**عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠١ ، ١٥٤**)

يصف (**سيد عثمان ١٩٩٧**) الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم الذين" لا يستطيعون الاستفاده من الخبرات التعليمية المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه ولا يستطيعون الوصول إلي مستوي التمكن الذي يصل إليه زملاؤهم مع استبعاد المعاقين عقليا وجسميا والمصابين بأمراض عيوب السمع والبصر " (**ضياء موسي ، ٢٠٠٦ ، ٢٤**) .

ويري محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٩ : ٥٦) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي ليست راجعة لعيوب النطق أو ضعف السمع أو البصر أو قصور في عضلات اليد ولكن بسبب مجموعه من المسببات الاجتماعيه والانفعاليه والتربويه والتي تعوق الطفل وتهبط بمستواه عن مستوي زملائه ، واتفق معظم تعريفات صعوبة التعلم في أن الصعوبات ليست ناتجه عن حالة إعاقة أو قصور ، إلا أنه أكد علي أثر العوامل المختلفة في بيئة الطفل ، والتي قد ترتبط بصعوبة تعلمه (**عبد الرحمن سليمان ،٢٠٠١ ، ١٦١**)

وتعرفها (**مديحة الجمل ٢٠٠٤**) ويقصد بها انخفاض مستوي تحصيل التلميذ في مهارات اللغة العربية القراءة والكتابة والحساب عن مستوي أقرانه في نفس العمر الزمني والصف الدراسي والمستوي العقلي بالرغم من أنه يتميز بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا يعاني من أي مشكلات حسية أو عقلية أو إجتماعية (**مديحة الجمل ، ٢٠٠٤ ، ٩**)

كما قدم كلا من أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل (١٩٩٩) تعريفا لصعوبات التعلم بأنها تعني الإعاقات التي تحول دون الوصول إلي تحقيق الأهداف المرجوة من العمليات التعليمية وقد تكون هذه الصعوبات مرتبطة بالتلميذ نفسه سواء أكانت إجتماعية أم اقتصادية أم نفسية وقد تكون مرتبطة بعملية التعلم نفسها كأساليب التدريس المستخدمة أو شخصية المعلم أو المناخ العام السائد داخل المدرسة (**مديحة الجمل ، ٢٠٠٤ ، ٥١**)

<u>- صعوبات القراءه :-</u>

* **فى قاموس اللغه الانجليزيه** :- تبدأ المصطلحات المستخدمه بالمقطع الانجليزى dsy والذى يعنى وجود ضرر فى قدرة معينه كما فى الاختلال الوظيفى الدماغى (**مارتين هينلى وروبرتا ألجوزين , ٢٠٠٦ , ١٩٤**)

* وتعريف أصل كلمة ديسلكسيا deslesxi فى قاموس اللغه العربيه :- هى كلمه من اللغه اليونانيه القديمه من مقطعين Dys, وتعنى كلمه ركيك أو ناقص غير متكامل , ومقطع lesxis وتعنى كلمات أو لغة وعلى هذا فإنها تعنى قصور أو ضعف أو ركاكة القدرة على الاتصال اللغوى ومن هنا يمكن تعريفها على أنها نوع من إعاقات الاتصال تتميز بقصور فى القدرة على فهم استيعاب

وتفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعه التى يستقبلها الجهاز العصبى receptive dyslexia (**عثمان فراج ٢٠٠٢ , ٢٥٣-٢٥٤**)

أن الديسلكسيا بالمعنى الحرفى خلل وظيفى (في اليونانية البادئة "Dys" تعني صعوبة) فى عمليه معالجه الكلمات (كلمة "Lexis" تعني الكلمات) أكثر منها صعوبه فى تعلم اللغه المكتوبه أنها تصيب أساليبنا فى الاتصال وتمس اللغه التى تمثل رموز البنيان النفسى والاجتماعى فى الوقت نفسه (**انى ديمون** , ٢٠٠٦ , ١٣)

اما عن تعريفات منظمه الصحه العالميه : فتعرف الديسلكسيا أنها صعوبه دائمه فى تعلم القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدارس ولا يعانون من أية مشاكل جسدية ونفسية موجودة مسبقا (**انى ديمون** , ٢٠٠٦ ، ١٥) .

كما يعرفها مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبى بجامعه انديانا بمدينه indianapolis على انها حالة قصور فى القدرة على القراءه الصحيه بالدرجه التى يتقنها اقران الطفل ممن هم فى مثل عمره ومرحلته التعليميه وتحدث نتيجه عوامل عضويه عصبيه neurological أو وراثية genetic اثناء مرحله النمو developmental stage نتيجه قصور فى نمو الجهاز العصبى المركزى وبصفه خاصة فى مرحلة تكون خالية قشرة المخ cortex وبالذات فى المراكز التى تتحكم فى وظائف القراءه والتعلم التى تتكون خلاياها بدءا من الأسبوع الثامن حتى الاسبوع الخامس عشر عن مرحله الحمل التى قد تتلف خلاياها نتيجه عوامل مثل الاصابه ببعض الأمراض الفيروسية او البكتيريه أو التلوث بمواد كيميائيه (كالرصاص أو الزئبق) أو مواد إشعاعية أو بعض العقاقير أو التدخين السلبى (**عثمان فراج** , ٢٠٠٢ , ٢٥٤)

ويشير المركز القومى لصعوبات التعلم أنه ضمن أنواع صعوبات التعلم صعوبات خاصة بعملية القراءة – كما أنها تشير إلى ضرورة توافر الاستعداد لتعلم القراءة لدى الطفل وذلك بتنميه وتدريب المهارات الخاصه بعمليه القراءه .

ومن ذلك تشير إلى أن الطفل الذى يعانى من استعداد اقل للقراءة هو:

١- هو ذلك الطفل الذى يعيش فى مجتمعات ذات دخل منخفض .

٢- هم الأطفال ذو الكفاءة المحدودة فى اللغة .

٣- هم الاطفال فى سن ما قبل المدرسه الذين يستاعون لدخول المدرسة الابتدائية حيث يكون الإنجاز والآداء – منخفضاً .

٤- هم الأطفال الذين يعانون من عجز إدراكى محدد , أو تلف فى السمع أو صعوبات فى إدراك اللغة .

٥- هم الأطفال الذين يكون لذويهم تاريخ مرضى فى مشكلات القراءه (**رحاب برغوث** , ٢٠٠٢ , ٦٥)

فالطفل ذو صعوبة فى القراءة هو الذى تكون قدرته على القراءة أدنى من المتوسط بالنسبه لعمرة وتنعكس هذه الإعاقة على التحصيل والاستيعاب فى جميع المقررات الدراسيه (**احمد عبد الله وفهيم مصطفى** , ٢٠٠٠ , ١٣٣)

ويعرف (**زيدان السرطاوى**) عسر القراءة بعجز فى القدرة على القراءة , لديهم صعوبه فى فك شفرة الفونيمات (الفونيم هو أصغر مقطع صوتى) فالصغير الذى يقرأ كلمة sew فى الإنجليزية محل كلمة sew يقال عنه أنه لديه عسر قرائى ، وهي صعوبة شديدة في القراءة ، يعاني

الفرد فيها من مشكلة في فهم الكلمات والجمل والفقرات . (**مارتين هينلى وروبرتا . ألجوزين** ، ٢٠٠٦، ١٩٤-١٩٥)

ويعرفها (**هيوز**) (**نصرة جلجل** : ١٩٩٤ , ١٥) بأنه (الفشل فى القراءة على الرغم من توافر الحديث , البيئه الملائمه من الناحية الثقافية , وجود دافعية ملائمة , حواس سليمة وذكاء متوسط مع الخلو من العيوب العصبية . (**وسام كامل** , ٢٠٠٣ , ٣٠)

وفى تعريف آخر لأحد خبراء الديسلكسيا G.pavilidis يصفها بأنها إعاقه تتميز بقصور فى قدرات الاتصال اللغوى تعبيرا أو استقبالا شفاهة أو كتابة تظهر بوضوح فى عمليات القراءة والكتابة والتهجى والكلام أو الاتصالات بالآخرين (**عثمان فراج** , ٢٠٠٢ , ٢٥٤)

(٣) شيوع صعوبات التعلم وصعوبات القراءة :

- صعوبات التعلم :

تعتبر صعوبة التعلم هي الأسرع نموا لكنها الأقل فهما والأكثر جدلية منذ عام ١٩٧٥م وتحديد ملايين الطلبة بأنهم معاقون تعليميا وتمت معالجتهم في مدارس عامة وبرامج إكلينيكية من قبل تربويين وعلماء نفس وأطباء (١٩٨٩ ، Coles & ١٩٩٦ ، Lyon) والواقع أن ما يقرب من٠ ٥ % أو ٧,٢ مليون من الطلبة ذوي الصعوبات الواردة المجموعة العمرية ٦- ٢١ يتلقون خدمة كونهم معاقين تعليميا (مديرية التربية والتعليم الأمريكية ١٩٩٨ ... إلخ) (**مارتين هينلى وروبرتا ألجوزين** ، ٢٠٠٦ ، ١٩٢) .

وعن نسب صعوبات التعلم في الوطن العربي ، يذكر أحمد عواد (١٩٩٣) أنه لا توجد لدينا إحصائيات عن عدد ونسبة ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية ، نظرا لغياب الدراسات المسحية والبحوث الإحصائية ، لكن من خلال نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال يتضح ان نسبه ذوى الصعوبات فى البيئات العربيه تفوق نسبتها فى البلاد الاجنبيه (**فائقه بدر** ٢٠٠٦،٤٠١)

وفى دراسه لـ (**محمود عوض الله** , ١٩٩٤) بلغت نسبه انتشار صعوبات التعلم ٢٢,٥ % **من عينة البحث** (**عبير طوسون** , ٢٠٠٤ , ١٠) ويفيد تقرير المراقبة العامة بالولايات المتحدة الامريكية (١٩٧٧) الذى تم إعداده من مكتب الإحصاء العام وبمساعده قسم العدل وقسم التربيه والصحة والرخاء الى ٦% من مجمل تلاميذ المدارس الأوليه توجد لديهم صعوبات تعلم (**السيد عبد الحميد** , ٢٠٠٣ , ٧٤) وجاء فى تقرير المعهد القومى لصحه الطفل والتنمية البشرية أن ما بين١٥-٢٠% من أطفال الولايات المتحده الأمريكية يعانون من هذه الصعوبات .

(**ضياء موسى** , ٢٠٠٦ , ٧)

وإذا نظرنا إلى أكثر الدراسات تشددا فى التشخيص وجدنا أن نسبة انتشار صعوبات التعلم هى ٩,٨ % وذلك كما أفادت دراسه السيد عبد الحميد (١٩٩٦) (**السيد عبد الحميد** , ٢٠٠٣ , ٨٠)

قد أشار البعض كما بينت مايرز إلى أن ٤٠ % من كل أطفال المدارس يعانون من إعاقات التعلم (**بيل جيرهارت** ,١٩٩٦, ٢٤) كما يقدر : جارتز وزميله (١٩٨٧) Gartner and L _ أنه فى الفترة ما بين ١٩٧٧ و ١٩٨٥ كانت هناك زياده فى التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة مقدارها ١٦% بينما فى نفس الفترة ارتفع عدد التلاميذ الذين صنفوا على أن لديهم صعوبات تعلم بنسبه ١٩ % بينما أكد آخرون ان حوالى من ١% الى ٣ % من سكان العالم هم L.D (**رحاب برغوث** , ٢٠٠٢ ,٤٧)

فمن هذه الزاويه نجد ليرنر learner (١٩٧١) يشير إلى أن التقديرات المختلفه تفيد بأن نسبه ذوى صعوبات التعلم تتراوح من ١ % الى ٣ % من مجمل أطفال المدارس (mercer -١٩٧٦)

بينما يشير جادز gaddes (١٩٧٩) إلى أن التقديرات تشير الى أن نسبة انتشار الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم داخل المجتمع المدرسى يتراوح من ٥ % الى ١٥ % وفى المقابل تفيد تقديرات بعض الباحثين نسبا اخرى لانتشار مشكله صعوبات التعلم إذ تشير تقديرات بعض الباحثين على حد تعبير جيرهارت ويشان (gearhart and weishahan : ١٩٨٠) أن نسبه انتشار التلاميذ ذوى صعوبات تعلم داخل المجتمع المدرسى تتراوح من ٢٠ الى ٣٠ % من مجمل تلاميذ المدارس (**السيد عبد الحميد** , ٢٠٠٣ , ٧٢)

– صعوبات القراءة :–

يمثل الاطفال ذوو صعوبات تعلم القراءه نسبه كبيرة من الحالات الشائعه بين اطفال ذوى صعوبات التعلم من المهام التعليميه الاخرى , ولما كان قدر كبير من التعليم المدرسى معتمدا على القدرة على القراءه فالصعوبات فى هذا المجال قد تكون ذات اثر مدمر وهدام فى شخصيه الطفل (**ضياء طه** , ٢٠٠٦ , ٤٢)

لذلك يعتبر صعوبات القراءه من اكثر الصعوبات التى يعانى منها تلاميذ المدارس على مستوى العالم والتى تحاول معظم دول العالم ايجاد العلاج المناسب له , وهى من اكثر المظاهر وضوحا واهتماما من قبل الباحثين فى ميدان صعوبات التعلم وحيث نجد ان نسبه كبيرة من الحالات الشائعه بين الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من صعوبات القراءه , وهذه النسبه تصل الى اكثر من ٨٥% من مجموعه اشكال صعوبات التعلم (**وسام كامل** , ٢٠٠٣ , ٣٠)

واذا اردنا ان نسترشد باحصاءات الدول الغربيه نجد انها تصيب نسبه عاليه من الاطفال تتراوح بين ٣ % , ٦ % من الاطفال فى سن الدراسه فى المراحل الثلاث للتعليم الاساسى كما وجد ان انتشارها اكبر بكثير بين الذكور عن الإناث (٨ : ١) وهذا يعنى زياده عدد الذكور المصابين بالديسلكسيا (**عثمان فراج** . ٢٠٠٢ , ٢٦١)

وتقدر الإحصائيات الرسمية الفرنسية عدد الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة رغم التعليم المدرسي بأكثر من أربعة ملايين من الأشخاص . (**آني ديمون** ، ٢٠٠٦ ، ١٣) .

ووفقا لـ (Lerner , ٢٠٠٠) فإن صعوبات القراءة من أكثر صعوبات التعلم ، وكما يذكر فإن حوالي ٨٠ % من الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبة القراءة ومهارة التعرف علي الكلمات . (**عبير طوسون** ، ٢٠٠٤ ، ٧٩) .

ويؤكد أحمد عواد (١٩٩٤) أن صعوبات تعلم القراءة هي الأكثر شيوعا في كل نماذج صعوبات التعلم والاضطرابات اللغوية ، وقد توصل إلي نسبة ما يقرب من ٥ % إلي ١٠ % من تلاميذ المدارس الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة لديهم صعوبة في بعض المجالات الأكاديمية الأخري المرتبطة بالقراءة . (**أحمد عواد** ، ١٩٩٤ ، ٤٢)

ويري ليون (Lyon , ١٩٩٥) أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا . وأن ٨٠ % من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة ويري " هاريس وسيباي " (Harris & Sipay, ١٩٩٠) أن نسبة ذوي صعوبات القراءة تصل إلي ما بين (١٠ – ١٥ %) من مجتمع أطفال المدارس . وفي الدراسة التي قام بها كل من " كيرك وإلكنز " (Krik and Elkins) توصلا إلي أنه ما بين (٦٠ – ٧٠ %) من الأطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من صعوبات في القراءة .

(**صلاح عميرة** ، ٢٠٠٢ ، ٤٥)

أما بالنسبة لأخر التقارير الفرنسية الصادرة عن وزارات التعليم والصحة والمعوقين تقدر أن من ٤ إلي ٥ % من الأطفال في إحدي فئات السن تظهر عليهم اضطرابات خاصة باللغة . وعلما بأن فئة السن تتكون إجمالا من ٧٠٠٠٠ إلي ٧٥٠٠٠٠ طالب فيقدر أن ٣٠٠٠٠ طفل مصابون باضطرابات في القراءة ومنهم ٦٠٠٠ حالتهم حادة . (**آني ديمون** ، ٢٠٠٦ ، ٥٥)

والنسبة للمؤشرات الحديثة في العالم – أنه في عام ١٩٩٤ قد تم تقدير حوالي ٤ إلي ٥ % من الأطفال هم صعوبات تعلم وأن ٨٠% من هؤلاء الأطفال لديهم القصور في القراءة .

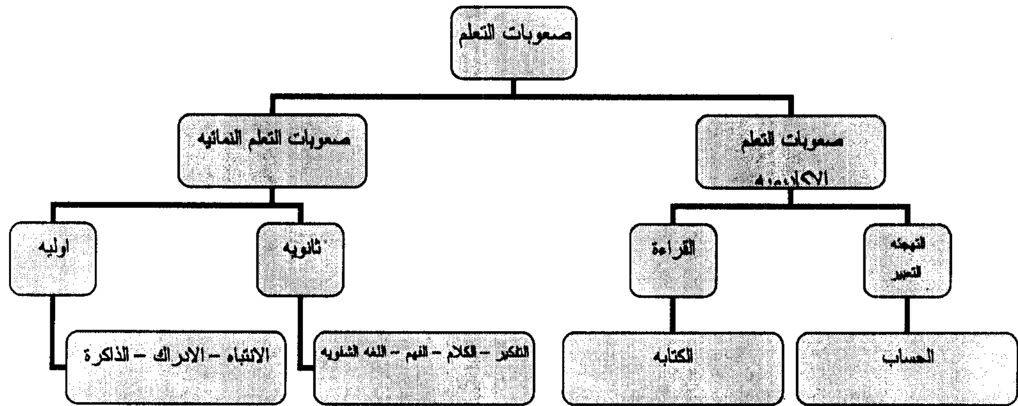
(**رحاب برغوث** ، ٢٠٠٢ ، ٤٧)

(٤) تصنيف صعوبات التعلم وصعوبات القراءة :-

- صعوبات التعلم :

تنقسم صعوبات التعلم لدى الغالبيه العظمى من العلماء الى نوعين من الصعوبات وهما :-

١. صعوبات التعلم النمائية .
٢. صعوبات التعلم الاكاديميه .



شكل (١٦) تصنيف صعوبات التعلم

(**السيد عبد الحميد** ، ٢٠٠٣ ، ١٥٠)

١ – صعوبات تعلم نمائيه : Development Learning Disabilities

تتعلق بالوظائف الدماغية ، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها المتعلم في تحصيله الأكاديمي ، مثل الإدراك الحسي (البصري والسمعي) ، الانتباه ، التفكير ، اللغه والذاكرة ، وهذه الصعوبات ترجع إلي اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ، وتصنف هذه الصعوبات إلي :

أ- صعوبات أولية :

وهي عبارة عن تداخل وظائف عقلية أساسية مع بعضها البعض (انتباه – ذاكرة – إدراك) فإذا أصيبت هذه الوظائف باضطراب فإنها تؤثر علي النوع الثاني من الصعوبات النمائية وهي الصعوبات الثانوية .

ب- صعوبات ثانوية :

وهي صعوبات خاصة باللغة الشفهية والتفكير ، وإذا حدث اضطراب لدي الطفل في العمليات النفسية (الصعوبات الأولية والثانوية) بدرجة كبيرة وواضحة ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخري ، عندها يكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو الهجاء أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية ، وهذا ما يعرف بالصعوبات الأكاديمية (**وسام كامل** ، ٢٠٠٣ ، ٢٧)

٢- صعوبات التعلم الاكاديميه :

وهى تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل العجز عن القراءة (عسر القراءة) dyslexia , العجز عن الكتابه (عسر الكتابه) dysgraphia صعوبه أو عسر إجراء العمليات الحسابية dyscalculia, بالإضافه الى صعوبات التهجئه dysorhogeaphyly, ومثل هذه الصعوبات وغيرها أنما تنتج من الصعوبات النمائية

والعلاقه بين صعوبات التعلم النمائيه وصعوبات التعلم الأكاديمية هى علاقة سبب ونتيجة حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسيه للتعلم الاكاديمى وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الاكاديمى من خلال صعوبات التعلم النمائيه على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهميه تتمثل فى الصعوبات النمائية المتعلقة بالإنتباه والإدراك والمذاكرة (**مديحه الجمل** , ٢٠٠٤ , ٥٦)

- صعوبات القراءة :

إن مسألة أنواع الديسلكسيا مثيرة للجدل بدرجة كبيرة وتكشف الحقيقة الإكلينيكية عن مدي إمكانية ظهور الديسلكسيا في أشكال مختلفة . ويفرق المتخصصون بين مجموعتين كبيرتين من الديسلكسيا :

* الأولي هي مجموعة الديسلكسيا الصوتية التي تسميها أخصائية سيكولوجية الأعصاب الأمريكية إلينابودر Elena Boder التي درست في الستينات العجز الخاص بتعلم القراءة . الديسفونتيك dysphonetiques . وتتميز الديسلكسيا الصوتية بكثير من الخلط والأخطاء في استعمال الأصوات فيمكن أن يقرأ الطفل " ساح " بدلا من " صاح " ، " جنح " بدلا من " نجح " ، " شرب " بدلا من " بشر " ، * العائلة الكبيرة الأخري هي ديسلكسيا السطح ، ويقال لها التيقظ البصري ، وتسميها إلينا بودر أيضا الديسلكسيا العصبية وهي ترتبط بالخلط البصري وبصعوبات معالجة الصور البصرية للحروف والكلمات المكتوبة ، * فالطفل يخلط بين الكلمات : " سابع " يقرؤها " سابق " ، " سبت " يقرؤها " سب "... وبعض الأشكال تجمع بين النوعين وتوصف بأنها ديسلكسيا مختلطة .

(**آني ديمون** ، ٢٠٠٦ ، ١٧-٨٧) .

والتصنيف التالي لمشكلات القراءة يتضمن بعض نواحي القصور وهو :

أولا : تعرف الكلمة بشكل خاطئ ، وتشمل :

١- الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل علي المعني .

٢- عدم كفاية التحليل البصري .

٣- قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية والصوتية .

٤- قصور القدرة علي المزج السمعي أو البصري .

٥- الإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات ، أو تقسيم الكلمات إلي عدد من الأجزاء أكثر من اللازم ، أو استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة .

٦- تصور القدرة في تعرف المفردات بمجرد النظر .

٧- تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات أو الحروف ، مثل : أخطاء في بداية الكلمة ، أو في وسط الكلمة ، أو أخطاء في نهايتها .

ثانيا : القراءة في اتجاه خاطئ ، وتشمل :

١- الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها .
٢- تبادل مواضع الكلمات وأماكنها .
٣- انتقال العين بشكل خاطئ علي السطر .

ثالثا : جوانب القصور في القدرة الأساسية علي الاستيعاب والفهم ، وتشمل :

١- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات .
٢- عدم القدرة علي القراءة في وحدات فكرية ذات معني .
٣- عدم كفاية فهم معني الجملة .
٤- القصور في إدراك تنظيم الفقرة .
٥- القصور في تذوق النص .

رابعا : جوانب محدودة في قدرات الاستيعاب والفهم ، وتشمل :

١- عدم القدرة علي استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها أو تذكرها .
٢- عدم الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة .
٣- عدم الاستفادة من القراءة من أجل التقييم .
٤- عدم كفاية القدرة علي القراءة من أجل التفسير .
٥- الكفاية المحدودة في القراءة من أجل التذوق .

خامسا : جوانب القصور في مهارات الدرس الأساسية ، وتشمل :

١- عدم القدرة علي استخدام وسائل ، تساعد علي تحديد أماكن مواد القراءة .
٢- الافتقار إلي أساليب تنظيم المواد التي تمت قراءتها .
٣- عدم القدرة علي التمييز بين الكتاب والمواد المطبوعة الأخري .

سادسا : جوانب القصور في معدل الفهم وتشمل :

١- عدم القدرة علي ضبط معدل السرعة في الفهم .
٢- عدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها .
٣- عدم كفاءة المفردات البصرية .
٤- عدم الكفاءة في تعرف الكلمة .
٥- الإفراط في تحليل ما يقرأ .
٦- عدم القدرة علي تقسيم ما يقرأ إلي عبارات ذات معني .
٧- التلفظ بالكلمات أو نطقها دون داع .

سابعا : ضعف القراءة الجهرية وتشمل :

١- عدم تناسب المدي البصري مع الصوتي
٢- عدم مناسبة السرعة والتوقيت .
٣- التوتر الإنفعالي أثناء القراءة الجهرية .
٤- الافتقار إلي القدرة علي تجزئة المقروء إلي عبارات .

(أحمد عبد الله وفهيم مصطفي ، ٢٠٠٠ ، ٩١ -٩٣)

(٥) خصائص ذوى صعوبات التعلم وصعوبات القراءة : -

- صعوبات التعلم :

يعتبر عبد العزيز الشخص (١٩٩٤) أن تحديد خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أمر مهم جدا وحيث يساعد من وجهه نظرة فى التعرف على هؤلاء الاطفال بدقه , كما يساعد فى عمليه إعداد البرامج التربوية العلاجية المناسبه لهم وكذلك تقديم مختلف الخدمات التربويه والنفسيه والاجتماعيه والصحيه اللازمه لهم (**عبد الرحمن سليمان , ٢٠٠١ , ٢١٧**)

اولا الخصائص المعرفيه : cognitive

ان الطلبه ذوى صعوبات التعلم لا يكتسبون مهارات تعلم كيفيه التفكير من خلال المشكلات شكل طبيعى ويمكن تعليم الطلبه كيفيه تنظيم افكارهم من خلال التدريب ما وراء المعرفى وقد يبدو الطلبه ذوو النقص فى استراتيجيات ما وراء المعرفه متعلمين خاملين او فاترى المشاعر لقد وصف بعض المعلمين الطلبه ذوى صعوبات التعلم على انهم اتكاليون وكسالى ومتهورون وغير منظمين . تطرأ دائرة سلبيه عندما يكون تقدم الطالب الاكاديمى محدودا باستراتيجياته الناقصه فى ما وراء المعرفه ويصبح الصغير حانقا يحمل اتجاهات سلبيه نحو التعلم ويبدأ المعلم يعتبر الطفل غير متحمس . يمكن ان تتغير دورة الفشل هذه اذا تم تعليم الطلبه استراتيجيات ما وراء المعرفه ١٩٩٠ . Levine

ويعتبر ديشلر المهارات المعرفيه انها تفاعليه جدا مع التحصيل الاكاديمى ويقول اولئك الباحثون بان الطلبه ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات فى الاثنين وتلقى اراء هؤلاء الباحثين دعما وتأييدا بعوامل من مثل العدد المرتفع للطلبه ذوى صعوبات التعلم الذين :

١- يبلغون مرتبه الصف الرابع او الخامس الاكاديميه وهم فى مرحله العاشرة

٢- لم ينجحو فى اختبارات الكفاءه البسيطه

٣- ينسحبون من المدرسه فلا يستطيع معظم هؤلاء الطلبه تعميم ما تعلموة عبر المواضيع او البيئات . ومما يدعم الاقتناع القائل بان هؤلاء الطلبه يجب ان يكتسبو الادوات المعرفيه اللازمه للحياه بعد المدرسه هو حقيقه أنهم أقل رضا عن حياتهم الشخصية ويستمرون بالعيش مع الابوين بعد سنوات الدراسه الثانويه (**مارتين هينلى وروبرتا ألجوزين** ، ٢٠٠٦، ٢١٥-٢١٦)

تعقيب .... تتفق الباحثه مع التفسير القائل والتى تنطلق منه هذه الدراسه بان الاطفال ذوى صعوبات التعلم ليسو لديهم مشكلات فى السمع والبصر ولا فى حواسهم وطبيعيين اى ذو ذكاء متوسط وفوق المتوسط .

ثانيا : الخصائص السلوكية :

تؤكد العديد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم علي وجود اضطرابات سلوكية لذوي صعوبات التعلم و هي كالتالي :

١ – أنهم أكثر عدوانية .

٢ – لديهم طاقة زائدة .

٣ – الشعور بالإغتراب مع الميل للإنسحابية .

٤ – عدم المبالاة .

٥ – عدم التحكم في تعبيراتهم الحركية فهم متهورون و غير مباليين .

٦ – الثبوت و هو نمط يتميز به بعض الأطفال حيث نجده يستمر في تكرار استجابة قد فقدت أهميتها مع عدم ملاءمتها للموقف الذي يتواجد فيه الطفل فنجد الطفل يستمر طويلا في رسم النقط فقط أو رسم شكل معين لمدة طويلة . (**رحاب برغوث** ، ٢٠٠٢ ، ٣٣)

٧ – انخفاض مفهوم الذات و انخفاض تقدير الذات كما أنهم أكثر قلقا من العاديين و اكتئابا و مشاغب و يتوقع الفشل (**مديحة الجمل ، ٢٠٠٤ ، ٦١**)

٨ – عزو فشلهم إلي ظروف و أسباب خارجية عن إرادتهم و تحكمهم ، و لهذا فإنهم يـشعرون بـأن الفشل لا يمكن أن يتبدل أو يتغير ، و كذلك فإن الطفل حينما ينمو لديه توقع الفشل فإنه لا يحـاول أن يبذل جهدا كي يغير هذا التوقع ، و بالتالي لا يغير انتباهه للعوامل التي تقف خلف فشله المتوقع ممـا يزيد المشكلة تفاقما (**عبير طوسون ، ٢٠٠٤ , ٦٤**)

٩- الاندفاعية والتهور : قد يتسرع فى الاجابه على اسئله المعلم كمـا ان الـبعض مـنهم يخطئـون بالاجابه على اسئله قد عرفوها من قبل او يرتجلون فى اعطاء الحلول السريعه لمشاكلهم بـشكل قـد يوقعهم فى الخطأ وكل هذا بسبب الاندفاع والتهور (**ليرنر . A ، ٢٠٠٨**)

١٠- الانسحاب المفرط : مشاكلهم الجمه فى عمليه التأقلم لمتطلبات المدرسه تحبطهم بشكل كبير وقد تؤدى الى عدم رغبتهم فى الظهور والاندماج مع الاخرين فيعزفون عن المـشاركه فـى النـشاطات الصفيه الداخليه واحيانا الخارجيه (**lerner ٢٠٠٨**)

١١- يصف lerner ٢٠٠٠ الطلاب ذوى صعوبات التعلم بعدم القـدرة علـى إصـدار الأحكـام والصعوبه فى ادراك ما يشعر به الاخرون كما ان لديهم مشكلات فى العلاقات الاسـريه والـسلوك التوافقى كما ان لديهم مشكله التخطيط للسلوك والقيام به كما انه من الممكن التنبؤ بـسلوكهم وسـرعه الغضب واتجاهات سلبيه تجاه المدرسين ويرجع ارتفاع متوسط درجات القلق لديهم الـى احـساسهم بالعجز وفقدان الثقه بالنفس والحساسيه الزائده (**عبير طوسون , ٢٠٠٤ , ٦٤**)

ثالثا الخصائص الاجتماعيه:

يعانى الطفل صعوبات التعلم من بعض المشاكل الخاصه بالسلوك الاجتماعى وذلك من خـلال تصرفاته مع الاخرين وهذا نتاج الفشل الدراسى او الاحباط الاجتماعى وهذا السلوك السىء قد يكـون فقط عبارة عن واجهه للتقرير الضعيف للذات وفى بعض المواقف الاجتماعيه يتصرفون بدون تفكيـر وبعد مرور الوقت يكتشفوا انهم ارتكبوا خطأ يقاطعوا نظرائهم اثناء المحادثه كمـا انهـم لا يتبعـوا ادوارهم بنظام فمن الممكن ان يأخذ دور غيرة كما انهم اقل قدرة من الاطفال الاخرين علـى جـذب الانتباه اقرانهم من الاطفال الى اللعب معهم او الحديث معهم (**رحاب برغوث , ٢٠٠٢ , ٣١**)

ولديهم صعوبه التفاعل الاجتماعى فاكثر العوامل ارتباطا بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميـذ المرحله الابتدائيه هى الاحساس بالعجز وعدم الثقه والظروف الاسريه والعلاقه المدرسـيه يظهـروا عجزا فى المهارات الاجتماعيه بقدر كبير والى الحد الذى يميز بينهم وبين اندادهم العاديين فيعجـزون فى مجالات حل المشكلات الاجتماعيه وفهم المواقف الاجتماعيه واظهـار الـسلوكيات الاجتماعيـه المناسبه وكذلك منبوذين واقل قبولا من جانب اقرانهم العاديين (**امـان محمـود وسـاميه صـابر , ٢٠٠٣ , ٢٤٩**)

رابعا : الخصائص اللغوية :

تعتبر الاضطرابات اللغوية أكثر المظاهر وضوحا و اهتماما من قبـل البـاحثين فـي ميـدان صعوبات التعلم و أهم مظاهر الاضطرابات اللغوية الديسليكيا Dyslexia أو صعوبة القراءة و هـي من أكثر الموضوعات البارزة لمظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم و تـسمى أحيانا بضعف القدرة علي القراءة Poor Reading (**وسام كامل ، ٢٠٠٣ ، ٢٥-٢٦**)

* و اضطرابات النطق و الكلام و الفهم و يترتب عليها :
(١) اضطرابات القدرة علي تمييز المثيرات الصوتية .
(٢) انخفاض معدل النمو اللغوي .
(٣) ثقل السمع .
* و انخفاض مستوى التحصيل الدراسي و يترتب عليها :
(١) صعوبات القراءة .
(٢) صعوبات الهجاء .
(٣) صعوبات القدرة علي الكتابة و الرسم (**عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠١ ، ٢١٨**)

خامسا : الخصائص الانفعالية :

تشير إلي تقلب المزاج ، وعدم الاستقرار العاطفي وزيادة القلق والاضطرابات السلوكية المختلفة . ولقد أشارت نتائج دراسة للرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم إلي وجود علاقة ارتباطية عالية بين صعوبات التعلم وجنوح الأحداث . (**عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠١ ، ٢٢٥**)

ويمكن أن تتأثر الوظائف المعرفية النوعية لدي بعض الأشخاص بصعوبات التعلم التي تؤدي لقدرة ناقصة علي فهم أو مشاركة وجدانية لمشاعر شخص أخر . **مارتين هينلى و روبرتا ألجوزين ، ٢٠٠٦ ، ٢٢٥**)

ولديهم انخفاض مفهوم الذات وانخفاض تقدير الذات ، كما أنهم أكثر قلقا من العاديين واكتئابا ، الشعور بالدونية ، أقل تكيف ومرونة ، وأقل قبولا اجتماعيا ، كما أنهم يظهرون سلوكيات ضد المجتمع . (**مديحة الجمل ، ٢٠٠٤ ، ٦١**)

وسهل التشوش العقلي – فهؤلاء الأطفال يسهل جذب انتباههم إلي مثيرات أخري مختلفة – وهذا السلوك مرتبط ارتباطا وثيقا بضعف الانتباه لديه ولديهم عدم الشعور بالأمان . (**رحاب برغوث ، ٢٠٠٢ ، ٣١**)

ويظهرون سلوكيات سلبية تجاه أنفسهم ويواجهون صعوبة في التوافق الاجتماعي ويستخدمون استراتيجيات تؤدي للفشل . (**أمان محمود وسامية صابر ، ٢٠٠٣ ، ٢٥٠**)

سادسا : خصائص أخري :

هناك خصائص أخري ترتبط بأطفال ذوي صعوبات التعلم منها :

* هناك اضطرابات صحية بدنية مثل كثرة إسالة اللعاب في الطفولة ، اضطرابات عادات الأكل وسرعة الشعور بالتعب ، وهناك اضطرابات النوم مثل كثرة اهتزاز الرأس والجسم قبل الاستغراق في النوم ، وكثرة الحركة أثناء النوم ، وعدم القدرة علي الإستغراق النوم بعمق .
(**عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠١ ، ٢١٨-٢١٩**) .

* أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة (Vaughu ١٩٨٣) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من بعض المشكلات المتعلقة بالنظافة وحسن المظهر والجاذبية العامة بالمقارنة بأقرانهم العاديين (**رحاب برغوث ، ٢٠٠٢ ، ٣٢**)

صعوبات القراءه :-

بالنسبه للخصائص المعرفيه لذوى صعوبات القراءه كالتالى :

ان الطفل المصاب بالديسلكسيا تظهر عليه غالبا علامات معينه , وعندما يحين وقت تعلم القراءه , يجب ان نقلق عندما تتجمع هذه العلامات بعضها البعض الاخر بشكل دائم

* انه يمتلك ذهنا حادا , وهو لامع فى الشفوى , وكل شيىء يثير فضوله ولكنه يجد صعوبه فى القراءه بعد الشهور الاولى من التعلم
* وما ان يتعلق الامر بالقراءه او الكتابه او الفهم بواسطه القراءه فانه يكون بطيئا , بل بطيئا جدا وفى الغالب يعتبرونه كسولا
* وعندما يقرأ او يكتب , يرتكب بطريقه متكررة الخلط , والتكرار , والتبديل , والقلب , واسقاط حروف ومقاطع وكلمات و (أو)ارقام
* ويجد صعوبه فى الاحتفاظ بانتباهه , وفى حفظ الاسماء , والدروس او القصائد
* يشعر بالتعب , والتوتر او الضغط عندما يتعلق الامر بالقراءه (خاصه بصوت عال) او بالكتابه
* يبدى صعوبات فى تحديد اتجاهه فى المكان (اليسار واليمين , والاعلى والاسفل والشرق والغرب) وفى الزمان (الشهور , والمواسم , والفترات)
* يواجه صعوبات فى الكتابه , حتى فى حاله النقل , ويكون خطه غالبا غير مقروء او غير منتظم
* قد يكون ثنائيا فى استخدام اليد (اى يستخدم بلا تمييز يده اليمنى او اليسرى فى الكتابه , والرسم)
* يظن نفسه غبيا ويكون قليل الثقه فى نفسه
* تتضاعف خطاؤة بفعل الارهاق او الضغط (**أنى ديمون** , ٢٠٠٦ , ٣٣-٣٤)

(٦) العوامل المسببه لصعوبات التعلم وصعوبات القراءة : -

صعوبات التعلم :

وكما ان تعريفات الصعوبات التعليميه متنوعه فان اسبابها متنوعه هى الاخرى وبوجه عام حاولت الباحثه تجميع التصنيفات كما ذكرها العديد من العلماء كالتالى :

١-الاسباب الجينيه او العوامل الوراثيه :

وهى تشير الى تلك العوامل والاستعدادات التى تنقل من الوالدين الى الابناء واثناء عمليه الاخصاب عن طريق الجينات التى تحملها الكروموزومات (**مديحه الجمل** , ٢٠٠٤ , ٥٤) ويشير ايضا ديفريزوديكو defries&decker ١٩٨٢ الى ان صعوبات التعلم تميل الى الظهور عند العديد من العائلات لاسباب وراثيه (**وسام كامل** , ٢٠٠٣ , ١٨)

فالدراسات العلميه التى اجريت حول التوئم المتطابقه والأقارب من الدرجه الاولى تقدم بعض الادله على ان العوامل الجينيه تلعب دورا سببيا فى الصعوبات التعليميه (**جمال الخطيب ومنى الحديدى** , ١٩٩٨ , ١٦٧) وفى الاسرة ايضا اثبتت بعض الدراسات وجود ارتباط بين صعوبات التعلم وبين الوراثه ولكن مثل هذه الدراسات تحتاج الى تأكيد (**فائقة بدر** , ٢٠٠٦ , ٤٠٣)

فحقيقه كون صعوبات التعلم تنزع للظهور لدى الاسرة ويفصل بعضها اجيالا وهى حقيقه تبين وجود ارتباط وراثى او حلقه ربط وراثيه ولقد عرف التربوين مرات كثيرة بمشكلات معالجه المعلومات لدى الاطفال فقط ليجدوا ان احد الابوين كانت لديه فيما مضى ذات المشكله فى المدرسه فعلى سبيل المثال فان الصغير الذى تحدد وجود مشكله لديه فى ربط الاصوات بالحروف التى تمثلها قد يتضح بأن والد الصبى كانت لديه ذات المشكله عندما كان يحاول تعلم القراءه خلال المراحل الصفيه الاوليه او قد تكون لدى احدى الفتيات صعوبه فى التعبير عن نفسها ويحدث ان كان لدى امها هذه المشكله فى السابق (**مارتين يهنلى وروبرتا ألجوزين** , ٢٠٠٦ , ٢٠٦)

٢-الاسباب البيولوجيه :-

يفترض الباحثون ان التلف الدماغى البسيط يشكل احد الاسباب الاساسيه المحتمله لصعوبات التعلم (**جمال ومنى الحديدى , ١٩٩٨, ١٦٧**) ينمو الطفل منذ الاخصاب وحتى الولاده ومن العوامل السلبية المؤثرة في نموه سوء تغذيه الأم الحامل ، ونقص الرعاية الجسمية والنفسية والاجتماعية المتوفرة لها ، وإصابتها بالأمراض مثل الزهري ، أو الحصبة الألمانية أو تعرضها للإشعاع أو تناولها للمخدرات أو للمسكرات أو العقاقير دون إشراف الطبيب . كل هذه العوامل السابقة يمكن أن تعوق النمو الطبيعي للطفل واكتسابه للخبرات التربوية فيما بعد . (**مديحة الجمل ، ٢٠٠٤ ، ٥٥**) إلا أنه لا يتوفر دليل علمي قوي يدعم هذا الافتراض (**جمال الخطيب ومني الحديد ، ١٩٩٨ ، ١٦٧**)

٣- الأسباب البيوكيماوية " الحيوية " :

لقد شهدت السنوات الماضية اهتماما متزايدا بالمواد الاصطناعية المضافة إلي الطعام ودور اضطرابات عملية التمثيل الغذائي في الصعوبات التعليمية ، إضافة إلي ذلك ، ثمة اعتقاد لدي بعض الباحثين حاليا أن الصعوبات التعليمية قد تنتج عن ردود فعل لبعض المواد الغذائية أو أنها تنتج عن خلل في وظائف الناقلات العصبية أو في سرعة إيسال السيالات العصبية . (**جمال الخطيب ومني الحديد ، ١٩٩٨ ، ١٦٧**).

٤- الاسباب البيئية :

وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ ويعيش فيه الطفل سواء في الأسرة أو المنزل أو المدرسة أو المعيشة وكل ذلك يلعب دورا حيويا في تأثيره علي تعلم الطفل أو ارتباطها بصعوبات التعلم وتتمثل في :

أ -الأسرة :- من حيث الحجم والتركيب والمستوي الاقتصادي والاجتماعي ، وترتيب الطفل بين أخواته وأساليب التنشئة الوالدية والمستوي التعليمي للوالدين . وتقبل الطفل ذوي صعوبات التعلم ، الخلافات الأسرية ، غياب أحد الوالدين أو كليهما ، متابعة التلميذ (**مديحة الجمل ، ٢٠٠٤ ، ٥٥**) ، ويذكر زيدان السرطاوي وكمال سيسالم " (١٩٨٧) أن الكثير من الدراسات تؤكد علي وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وبين صعوبات التعلم (**وسام كامل ، ٢٠٠٣ ، ١٨**) .

لا يعترف القانون الفيدرالي الأمريكي بالعوامل البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية كأسباب أولية لصعوبة التعلم ، لكن هذه العوامل تؤثر بالفعل علي الشباب ويمكن أن تؤدي لاضطرابات لاحقة . فعلي سبيل المثال ، إن الطفل المولود في بيئة فقيرة معدمة قد يكون له أبوان محرومان اقتصاديا وعاجزان تعليميا (**مارتين هينلى و روبرتا ألجوزين ، ٢٠٠٦ ، ٢٠٥**) .

فإذا كان لدي أحد الأبوين اضطرابا لغويا تعبيريا فإنه قد يتحدث أقل أو قد يستخدم لغة مشوهة ، ففي هذا الوضع يكون الطفل قد اكتسب نفس المشكلة بسبب العوامل البيئية لأن أمه أو أباه كان نموذجا للغة ضعيفة تعلم منها الصبي ، وبطبيعة الحال فإنه يمكن أيضا أن يكون الأمر وراثيا ، وفي هذه الحالة يصعب القول أو تحديد ما هو السبب الأولي : البيئة أو الوراثة . (**مارتين هينلى وروبرتا ألجوزين ، ٢٠٠٦ ، ٢٠٦ ، ٢٠٧**)

ب- البيئة المعيشية " الجغرافية " :- لا تتوفر بحوث تشير نتائجها إلي العلاقة بين عوامل البيئة الجغرافية أو الطبيعة وصعوبات التعلم لدي الأطفال وإن كان هناك اتجاه لدي علماء نفس النمو إلي أن البيئة المعتدلة ذات الإمكانات الطبيعية الوفيرة تساعد علي التعلم والنمو . (**مديحة الجمل ، ٢٠٠٤ ، ٥٥**) .

ج- **المدرسة** : المدرسة من حيث علاقة المعلم بتلاميذه – موقع المدرسة – صعوبات المنهج – أسلوب عرض المنهج – ملاءمة البيئة المدرسية لتلقي المعلم – علاقة التلميذ بأقرانه في المدرسة – التعاون بين الأسرة والمدرسة – المباني المدرسية وإمكاناتها – نظم التقويم والامتحانات أسلوب الإدارة المدرسية . (**مديحة الجمل ، ٢٠٠٤ ، ٥٥**)

٥- الحرمان البيئي والتغذية :

فنقص التغذية يؤدي إلي زيادة تعرض الأطفال لقصور في النمو الجسمي فتميل صعوبات التعلم إلي التعاقب وخاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي ، مما يؤثر علي تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب ، وخاصة لدي أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة الذين يظهرون تصورا في المهارات الاجتماعية واللغوية الأساسية عند دخولهم المدرسة (**فائقة بدر ، ٢٠٠٦ ، ٤٠٤**) .

وجد أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولي من حياتهم يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في نمو الجهاز العصبي المركزي ، مما يؤدي إلي ظهور صعوبات في التعلم لديهم ، ويعتقد أن سوء التغذية ومحدودية الفرص للنمو والتعليم المبكر من الأسباب ذات العلاقة ، كما أكد مارتن " Martin " علي أن سوء التغذية يعد أحد الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم (**وسام كامل ، ٢٠٠٣ ، ١٨**) .

٦- الاضطراب النفسي :

الاضطراب النفسي يؤدي إلي الاحباط والتعثر في الدراسة والاخفاق في التعليم ومن المشكلات الناتجة عن الاضطراب النفسي عند الطفل وتؤدي إلي البطء في التعلم :

* القلق * الخوف والفزع * ضبط السلوك .

كما أن مواجهة ذلك كله يؤدي إلي فرصة أفضل للطفل في التعليم والتدريب .

٧- عوامل عامة :

هناك عوامل أخري عامة قد تؤدي إلي وجود صعوبات عند الأطفال وإلي قدرتهم علي التركيز والانتباه . وإن لم تثبت الدراسات حتي الآن مدي أثر هذه العوامل علي ذلك .

أ- تنظيم النسل والتباعد الزمني بين الولادات المتعاقبة .

ب- عدد أطفال العائلة من حيث الكثرة أو القلة .

ج- كثرة التنقل والسفر وعدم الاستقرار في السكن والمأوي .

د- مستوي دخل الأسرة المادي .

هـ - عمر الأم عند الإنجاب وكذلك مستواها الثقافي ومستوي الزواج .(**وسام كامل،٢٠٠٣، ١٩**)

تعقيب الباحثة ... تتفق الباحثه مع التفسير الذى يرجع اسباب صعوبات التعلم الى الاساس (البيئى والنفسى) لان الدراسه تنطلق من هذا الاساس حيث صعوبات التعلم قد ترجع فى المقام الاول الى الناحيه النفسيه فكثرة الضغوط التى يتعرض لها الطفل من الاسرة .. الوالدين بسبب طلبهم الدائم للطفل للوصول دائما الى القمه بدون ادنى اعتبار لامكانياته وقدراته وعدم مراعاة لذلك والضغط الدائم من بعض المدرسين فى المدرسه على الطفل وايضا اقرانه مما يؤدى الى مجموعه من المعوقات النفسيه بداخله فيكون سبب للصعوبه التى يقع فيها والناحيه البيئيه والاجتماعيه والاقتصاديه التى يعيش فيها الطفل فى الاسرة ايضاً.

٨: الأسباب التعليمية :

أن الحياه المدرسيه للطفل المصاب باضطرابات اللغه تتضمن أحيانا اوقات طويله من القلق والوحده فى اثناء الحصص. وقد يصل بعضهم الى حد اتخاذ مواقف جسمانيه ونظـرات تجعلهم يبدون حاضرين بينما يحلق تفكيرهم بعيد عن جدران الفصل . (**أنى ديمون.** ٢٠٠٦ ، ٧٢)

تعتبر الظروف التعليمية من أهم الأسباب التي ينشأ عنها التخلف القرائى :

(١) فهناك العوامل التي ترجع للمتعلم نفسه (**احمد عبد الله وفهيم مصطفى** ،٢٠٠٠، ٢٣- ٢٩)

(٢) وهناك عوامل ترجع إلى المادة المقروءة (**وسـام كـامـل** ، ٢٠٠٣ ، ٣٣)

(٣) عوامل ترجع إلى المعلم (**آني ديمون** ، ٢٠٠٦، ٥٤)

(٧) الإضطرابات المصاحبة لذوي صعوبات القراءة :-

عند وجود إضطرابات واضحة ، تكمن الخطوة الأولي في محاولة الفصل بين السبب والنتائج وفي عام ١٩٧٩ أكد برونو بتلهايم ذلك قائلا : إن تجربتي مع أطفال مضطربين عاطفيا تبين أن صعوبات القراءة تظهر مبكرا قبل الإضطرابات العاطفية الحادة ، ولكن فيما يتعلق بالسبب فالحقيقة أن العكس هو الذي يحدث " إذا من الصعب الفصل بين الإضطرابات الانعكاسية والاضطرابات المستقلة . (**آني ديمون** ، ٢٠٠٦ ، ١٠٠) .

(١) الإضطرابات النفسية العاطفية مثل :

* **الثقة بالذات :** فتجارب الفشل التي يعاني منها الطفل المصاب في التحـصيل الأكـاديمي ، لهـا انعكاساتها السلبية علي شخصية الطفل ، فيعاني من مشاعر القلق والدونية ، نتيجة قـصور قدراته (**عثمان فراج** ، ٢٠٠٢ ، ٢٦٨) . وفي الغالب ، لا نلاحظ ، أي حالة اكتئاب واضحة عند الطفل المصاب بالديسلكسيا ، بل يتعلق الأمر بضعف الثقة في النفس مقارنـة بالـصورة التـي يرسـمها المحيطون بالطفل له ، إن مشاعره تعبر عن الفشل في الوصول للمثل الأعلي للأنا ، وعندئذ نـدخل في تشابك يساعد علي ظهور مشاعر اكتئابية . (**آني ديمون** ، ٢٠٠٦ ، ١٠١) .

* **المركز الاجتماعي مع الأقران :** فهو يجد صعوبات في تكوين العلاقات والتعامل مع أقرانه فـي المدرسة والفصل الدراسي . فمن حيث مشاعر تقدير الذات ، فإنه يكون دون مستوي أقرانه بـسبب فشله في تحقيق النجاح والحصول علي الدرجات التي يحصل عليها هؤلاء الأقران فـي تحـصيلهم الدراسي وتجاوبهم مع المتطلبات التعليمية ، وتضطرب العلاقة بين الطفل المعاق وأقرانه العاديين ، بسبب قدراته المحدودة التي تجعلهم ينظرون إليه نظرة دونية وباستهتار ، فهم لا يتقبلونه ، ومن هنا تأتي عزلته الاجتماعية ، ومشاعر النبذ التي يعانيها بينهم(**عثمان فراج** ، ٢٠٠٢ ، ٢٦٨-٢٦٩)

ومشاعر عدم الأمان والقلق التي يعاني منها الشخص المصاب بالديسلكسيا تتفـاقم . إن هـذا القلق يكون غالبا منتشرا ومرتبطا بوضع القراءة والكتابة مضخما أيضا صعوبات التركيز الانتبـاه والحفظ في الأجل القصير وبسبب القلق ومشاعر الإكتئاب وحالة الفشل يمكن للطفل اتخـاذ موقـف انسحاب – لا مبالاة أو معارضة سلبية – ليخفف ردود الفعل السلبية للمحيط العائلي أو المدرسي : " إنك لم تؤد عملك " لقد تأخرت مرة أخري " إن خطك ليس في مستوي المرحلة التمهيدية حتي " .... (**آني ديمون** ، ٢٠٠٦ ، ١٠١-١٠٢) .

(٢) الاضطرابات السلوكية :

وغالبا ما تكون صعوبات القراءه مرتبطه ببعض الاضطرابات الانفعاليه والسلوكيه خاصـه اضطراب نقص الانتباه والاكتئاب خاصه فى الاطفال الاكبر سنا والمـراهقين (**كريمـه عثمـان**

٨٣،٢٠٠١) والاضطرابات السلوكية المصاحبة لاضطرابات التعلم يعرفها علماء النفس فى اربع زملات (اعراض متزامنه ومتلازمه) نفسيه مرضيه :

* اضطرابات تتعلق بالعجز والانتباه * الزملة الاكتئابيه
* حالات القلق * الاضطرابات فى السلوك (**أنى ديمون , ٢٠٠٦ ، ١٠١**)

فيكثر تغيبه عن المدرسه ويعزف عن المشاركه فى الانشطه المدرسيه وكل هذه الاستجابات السلوكيه السلبيه لاعاقه الديسلكسيا التى قد يتعرض لها او يعيشها لطفل فانها من اللافته للنظر (**عثمان فراج , ٢٠٠٢ , ٢٦٩**)

فاضطرابات السلوك كثيرة فالأطفال المصابون بالديسلكسيا يمكن ان يبدوا انفعاليين ويغضبوا بسهوله , مبينين بذلك ضعف قدرتهم على التحكم فى إنفعالاتهم وكذلك صعوبه فى حمايه انفسهم تجاه الضغوط والكبت فى الحياه اليوميه وخاصه المدرسيه (**انى ديمون , ٢٠٠٦ , ١٠٢**)

فهناك عدد من الدراسات ذكرت ان ٤/١ من لديهم صعوبات قراءه لديهم سلوك غير اجتماعى . antisocial . كذلك وجد ان ٣/١ الاطفال الذين لديهم اضطرابات سلوكيه لديهم صعوبات قراءة ويقدر هؤلاء الاطفال بنسبه ٤% من عدد السكان (**كريمه عثمان**,٢٠٠١ , ٨٤)

وتوضح الكثير من المؤلفات , وبخاصه الانجلوسكسونيه , الارتباط بين بعض المظاهر النفسيه المرضيه واضطرابات التعلم ان حدوث بعض المشاكل فى القراءة بين الاطفال الذين يبدون مشاكل انفعاليه وسلوكيه يتراوح بين ٤٠ و ٨٠ % (**أنى ديمون , ٢٠٠٦ , ١٠١**)

تعقيب الباحثة ..... تتفق الباحثة مع الاضطرابات النفسية العاطفية والاضطرابات السلوكية بما يتبعها من سلوكيات مصاحبة لذوي صعوبات التعلم وصعوبات تعلم القراءة مما يؤثر ذلك على الطفل ذو الصعوبة في التعامل مع من حولة .

(٨) تقييم وتشخيص ذوى صعوبات القراءة :-

لا يمكن وضع تشخيص إلا بعد تقييم كامل يتضمن تحديدا للصعوبات مع أخذ تاريخ الطفل فى الإعتبار وعمل مختلف الاختبارات الطبيه والنفسيه والخاصه بالتخاطب , وكذلك تحليل نتائجها وتركيب جميع العناصر التى تم جمعها . **ويتضمن** التقييم أيضا عده جوانب لأنه يجب التأكد أن الطفل يرى جيدا (فحص طبى للعينين) ويسمع جيدا (فحص الأنف والأذن والحنجرة) وأنه لا يوجد نواحى قصور معينه او عدم نضج (فحص نفس) ويجب عمل تحليل دقيق , من خلال فحص تخاطب لمستويات التعبير أو فهم اللغه وتستخدم لذلك (اختبارات قياسيه) تكون أساسا للمعايرة وهكذا يمكن تحديد مستوى الطفل بالنسبه لمجموعته السنيه واحيانا يكون من الضرورى عمل فحص نفسحركى بواسطه اختبارات دقيقه تمكن من ملاحظه التحكم فى نبرة الصوت وتناسق الحركات والحركات الدقيقه وسيطرة اى جانب (فليس كل من يستخدمون اليد اليسرى مصابين بالديسلكسيا) والاتزان الادراك والتنظيم فى المكان وحركه الخط (الوضعيه وامساك القلم) وجميع هذه الاختبارات تسمح بالتشخيص وتقدير نوعيه الاضطراب والتفرقه بين التخلف الدراسى والديسلكسيا ولا يهدف هذا التشخيص الى وضع الطفل فى درج صندوق مغلق مع وصمه بعلامه لا تمحى ومستقبل متجمد لا يتغير فالفحص الشامل على العكس يجب ان يسمح بفهم تطورات تفكير الطفل واستراتيجيه للتوجه فى المكان والزمان وقدراته اللغويه والعامه وطرقه للتعويض حتى يمكن اقتراح المساعدات الاكثر تكيفا.(**انى ديمون** ٢٠٠٦ , ٤١-٤٢) .

وتقوم عمليه التشخيص بوصفها عمليه تكامليه على جانبين اساسين هما :

* الحالات المراد : ويقصد بها فئات ذوى الاحتياجات الخاصه

* الاخصائى القائم بالتشخيص : ويشمل الطبيب المتخصص والاخصائى الاجتماعى والسيكومترى والكلينيكى والاباء والمعلمين والاقران واخصائى التأهيل والتخاطب الحركى والتدريب والتعليم التربوى (**مجدى ابراهيم** , ٢٠٠٣ , ٩٣-٩٤)

فيجب أن يتم تشخيص الديسلكسيا في أسرع وقت ممكن حتى نتفادى التعقيدات النفسية، وتثار المسأله فى المدرسه عن طريق هيئه التدريس وتتوقف استجابه الاباء على مدى الثقه التى تربطهم بالفريق التربوى للمجموعه المدرسيه (**انى ديمون** , ٢٠٠٦ , ٨١)

ويصف (المراجعه العاشرة للتصنيف الدولى للامراض ICD١٠ اداء الطفل ذو صعوبات التعلم فى القراءة بانه اقل بكثير من المستوى المتوقع منه على اساس عمرة وذكائه العام ومكانه فى المدرسه كما تكون هناك صعوبات فى تذكر احرف الهجاء فى المراحل الاولى وتسميه الحروف باسمائها الصحيحه وعدم القدرة على استعاده الحقائق المقروءة او الوصول لاى استنتاجات من الماده المقروءة (**عبير طوسون** , ٢٠٠٤ , ٨١)

لابد أن نتذكر أن هناك عوامل أخرى خلاف الديسلكسيا يمكن أن تسبب صعوبات في القراءة أو أخطاء في الكتابة ، بمعنى أننا لا يجوز تشخيص كل حالة تعثر في القراءة والكتابة، على أنها حالة ديسلكسيا (برغم أن حالة ديسلكسيا تعاني من تعثر وصعوبات وأخطاء في القراءة والكتابة) ، **ولذا علينا** – اولا – ان نستبعد تلك العوامل الاخرى المسببه لتلك الصعوبات او الاخطاء وقبل ان تشخص الحاله على انها ديسلكسيا علينا ان نأخذ فى الاعتبار تلك العوامل الاخرى على اساس المحكات التاليه :

١- ان تكون اللغه التى يعانى الطفل من تعثر او اخطاء فى قراء تها او كتابتها , هى اللغه الام للطفل , وليست لغه اجنبيه اخرى خلاف اللغه الوطنيه .

٢- الا يكون الطفل معانيا من قصور فى الذكاء او من تخلف عقلى بمعنى ان يكون انخفاض مستوى الذكاء عاملا مسببا للحاله

٣- الا يكون الطفل معانيا من خلل او قصور عضوى ظاهر (فى البصر ا وفى السمع ا وفى الحاله الصحيه عامه)

٤- الا يكون من قصور أو اضطراب نفسى أو عاطفى او انفعالى او من تخلف ثقافى

٥- الا يكون الطفل مصابا باعاقه اخرى مسببه لتعثر القراءه والكتابه مثل اعاقات الاوتيزم او الاسبرجر او الرت او حالات الشلل المخى C.P او غيرها

٦- ان يكون الطفل على مستوى تعليم كاف متساو مع اطفال من ذات سنه اجادوا القراء والكتابه

٧- ألا يكون التعثر فى الكتابة والقراءة ناجما عن قصور او اخطاء فى مراحل تعليم اللغه (**عثمان فراج** , ٢٠٠٢ . ٢٥٥)

اما **كريمه عثمان** (٢٠٠١ , ٨٢) فقد حددت الاعراض كالتالى :-

١- الاعراض التى يتكرر وجودها

* البطىء فى القراءة SLOW RADING
* اخطاء فى القراءة المسموعه AVDITORY READING
* اخطاء فى التركيب النحوى فى اللغه SYNTEX
* اخطاء فى الهجاء POOR SPLLING

* الاعتماد الزائد على السياق للتعرف على الكلمه
٢- الاعراض المتغيرة : VARIBLE SYMTOPMS
* قلب الحروف اثناء القراءة REVERSAL IN READING
* الدلائل العصبيه الحقيقيه SOFT NEUROLOGICAL SIGNS

(٩) الوقاية من صعوبات تعلم القراءة :

تبدو الوقايه من الديسلكسيا صعبه فى الوقت الحالى وأن أفضل خطوة هى التشخيص المبكر والقيام بالخطوات المناسبه منذ التأكد من الاصابه بالديسلكسيا فيجب على الابويين التصرف بمجرد شعورهما بالقلق تجاه طفلهما الصغير فاذا لوحظ وجود اضطراب فى الوعى الصوتى يجب ان يتم علاجه والقيام باعاده تعليم حتى من قبل ان يواجه الطفل تعلم اللغه المكتوبه ففكرة الانتظار حتى يبلغ تخلف الطفل فى القراءة عامين حتى تبدأ اعاده تعليمه غير مقبوله ، ان الوقايه الاساسيه تقوم على تشجيع التنميه المتناسقه للغه الشفويه واحياء القراءة بتحريك الاحساس باللغه المكتوبه فالفعل يتمكن من الكتابه قبل ان يصبح قارئا مستقلا وهو يبدأ هذه المرحله عندما يتعود على جعلهم يقرءون له الحكايات (فيكتشف الفعل والموقف وحقيقه عمليه القراءة ....) وعندما يطالبهم بان يقرءون له قصصه المفضله (التذكر) وعندما يراقب ويسأل احد الكبار الذين يقرءون او يكتبون (الرغبه فى التوصل الى نشاط يبدو ممتعا) (**انى ديمون** ،٢٠٠٦, ١٤٣-١٤٤)

فهناك : بعض الاخطاء التى يجب الا ترتكب :

١- الانتظار بدون اتخاذ اى اجراء على امل ان كل شيىء سينصلح وحده
٢- الاستماع الى الاحاديث التى تقلل من شأن الظاهرة (سيصبح كل شىء سليما (ان الشفاء سيأتى) انه لا يريد ان يكبر يجب ان نتركه
٣- تأنيب الطفل فانتم بذلك تخاطرون بتركيز شعورة بالخجل (وأن يحبطكم) وبفقدان الثقه بالنفس
٤- الاندفاع نحو اساليب جاهزة تعطى نتائج خلال بضعه اسابيع تذكروا انه , كلما اكتشفت الديسلكسيا مبكرا كلما كانت اعاده التأهيل فعاله (**آني ديمون** , ٢٠٠٦ , ٣٥)

(١٠) علاج ذوى صعوبات القراءة :

منذ حوالى عشر سنوات اتجهت اساليب علاج الديسلكسيا المتأثرة بطب الامراض العصبيه نحو الطرق المستلهمه من الطب النفسى العصبى المعرفى مع عمليه خاصه بعلاج الكتابه تبعا لنوع الديسكلسيا والمصادر المعرفيه للشخص المصاب بالديسلكسيا وهكذا اذا كان الفحص المبدئى قد اظهر اضطرابا فى الوعى الصوتى سيعمل المعالج الاورتوفونى على التمييز السمعى والتعرف على الاصوات والترميز الصوتى للغه من خلال التدريب على التقطيع والمعالجه والدمج (**انى ديمون** ٢٠٠٦ , ١٢٨)

من ناحيه المبدأ يوجد اتفاق عام على ضرورة واهميه علاج صعوبات التعلم اما الاختلاف فيتمثل فى كيفيه علاج صعوبات التعلم وانسب البرامج للعلاج وافضل الاستراتيجيات التى يجب ان تستخدم (**مجدى ابراهيم** , ٢٠٠٣ , ١٠٧-١٠٨).

ويشير اتحاد صعوبات التعلم بامريكا LDA (٢٠٠٤) الى ان طريقه واحده للتدخل العلاجى لصعوبات تعلم القراءة لن تكن مؤثرة بشكل فعال لان معظم ذوى صعوبات تعلم القراءة يستفيدون من التطبيق المتنوع من المداخل ويجب على القائم بالعلاج ان يكون قادرا على تعديل ضبط او دمج المداخل العلاجيه بشكل ملائم وهذا يعتمد على تحديد المستوى والشكل التعليمى

لصاحب الصعوبه بعد برنامج تشخيص دقيق وتتنوع المداخل والاساليب العلاجيه المستخدمه في علاج صعوبات القراءة منها :

١- المدخل اللفظى :PHONICS APPROACH

٢- مدخل الطريقه اللغويه : LINGUISTIC METHOD APPROACH

٣- مدخل الطريقه متعدد الحواس : MULTISEN SORY METHOD

٤- مدخل الاثر العصبى :NUROLGICAL IMPRESS APPROACH

٥- مدخل خبرة اللغه :LANGUAGE EXPERIENCE APPROACH

٦- مدخل دعم ادراك القراءة : READING COMPREHENSION APPROACH SUPPORT **(ضياء موسى , ٢٠٠٦ , ٥١)**

ويجب على المعلم ان يولى النواحى الانفعاليه رعايه خاصه فسيتقصى ظروف الطفل في اسرته ويتعرف على اساليب معاملته ومشكلاته العاطفيه عن طريق التعاون مع الوالدين واولياء الامور ويعمل دائما على اعاده الثقه الى نفس الطفل مما يجعله يتوقع النجاح لان توقع النجاح اضمن وسيله لازاله التخلف (**احمد عبد الله وفهيم مصطفى ٢٠٠٠ , ١٠٢**)

تباينت وتعددت الاساليب والبرامج التى صممت لعلاج مشكلات القراءة الا انه يمكن القول ان عرض الصورة اثناء نطق الكلمه ثم المرور عليها باليد اثناء النطق وتكرار مع التصحيح اى ان استخدام اكثر من مدخل وحاسه (الابصار , اللمس , النطق) يعد من

اهم العوامل مع تقديم التعزيز المناسب للتغلب على هذه المشكلات ٠(**كريمه عثمان ,** ٢٠٠١ , ١٣٠)

غالبا ما يجد المعلم المعالج عندما يبدأ تنفيذ البرنامج العلاجى – ان الطفل المعاق فى القراءة فاقد الثقه بنفسه فيجب ان يحثه على تحقيق قدر اكبر من الاستقلال فى القراءه وذلك باتباع الاساليب الاتيه :-

اولا : يقوم المعلم المعالج بوضع مخطط او برنامج يجعل النشاط القرائى الذى يقوم به الطفل المعاق فى المراحل الاولى من التدريب العلاجى قصيرا وسهل التنفيذ بحيث يكون ضمن انشطه اخرى يرغب الطفل فى ممارستها ومع التقدم فى التدريب العلاجى تزداد ثقه الطفل بنفسه وبمهاراته فى القراءه

ثانيا : يطلب المعلم المعالج من الطفل قراءة فقرات اطول مما كان يقرأها فى السابق ثم يقوم تدريجيا بانقاص مقدار المساعده التى يقدمها للطفل بهدف زيادة قدرة الطفل على القراءة المستقلة

ثالثا : يسمح المعلم المعالج للطفل بان يتيح له فرص اختيار ماده قرائيه تستهويه(كتاب او قصه) من بين مواد اخرى معروضه امامه لان القارىء المستقل يختار من الكتب والقصص ما يقرأه لتحقيق اهداف مختلفه مثل مجرد المتعه او الحصول على معلومات مرتبطه بمشروع او نشاط معين ومثل هذه المواد تتيح للطفل فرصه قرائتها لاشباع ميوله ورغباته (**احمد عبد الله وفهيم مصطفى** ٢٠٠٠ , ١٥١)

ففحص التخاطب يمثل المرحله الاولى فى العلاج وهو يتيح للطفل او المراهق او البالغ فهم طبيعه الصعوبات التى يواجهها والتعبير عن ما يحتاجه بالنسبه للعلاج ومنذ الجلسات الاولى يكون هناك اجراء فعال قد بدأ فعلا ان الهدف الاساسى لاخصائى التخاطب هو اعطاء الطفل معلومات عن اللغه والقراءة والكتابه بطريقه تتناسب مع تاريخه وتساؤلاته وممارسته فى الكتابه حتى يصبح خبيرا فى المسأله (**انى ديمون ٢٠٠٦ , ١٣٠**)

بما انه من الضرورى وضع خطه علاجيه فرديه مناسبه لكل طفل متأخر فى القـراءه فمـن الافضل ان نهتم بالجوانب التاليه

١- يجب ان تكون الخطط فرديه
٢- يجب ان تتلاشى الخطه مع الصفات المميزة للطفل
٣- يجب ان تشتمل الخطه على اساليب علاجيه متنوعه
٤- يجب ان تتسم الخطه العلاجيه بالنشاط
٥- يجب ان تهتم الخطه العلاجيه بتشجيع الطفل
٦- يجب ان تكون مواد القراءة مناسبه للطفل
٧- يجب ان تستخدم الخطه العلاجيه خطوات تعليميه فعاله

يجب ان تستعين الخطه بجهود الاخرين على الرغم من ان تنفيذ الخطه العلاجيـه هـو مـن المسئوليات المباشرة للمعلم فانه من الافضل الاستعانه باشـخاص اخـرين فـى صـياغه الخطـه والمساعده على تنفيذها ومن الاشخاص الذين يمكن الاستعانه بهم

١- الخبراء التربويون فى مجال تربيه الطفل وتثقيفه
٢- الاخصائيون الاجتماعيون
٣- اخصائيون النطق وعلاج الكلام
٤- خبراء فى التقنيات التربويه
٥-نظار المدارس
٦- اولياء الامور (**احمد عبد الله وفهيم مصطفى** , ٢٠٠٠ , ١٨٣-١٨٨)

ويشير Deshler الى ان برنامج التدخل فى مجال صعوبات التعلم تنقسم الى ثلاثـه انـواع يمكن اجمالها فى:

١- برامج تركز على العلاج : programs with aremediation emphasis
٢- برامج تعويضيه : programs with acompen satory emphasis
٣- برامج المنهج البديل : alternative curriculum

(**السيد سليمان** , ٢٠٠٣ , ٣٠٨)

حيث شمل انماط العلاج التالى :

١- التدخل الطبى
٢- التدخل العلاجي بالتغذيه
٣- تعديل السلوك
٤- تدريب الاباء (**كريمه عثمان** , ٢٠٠١ , ١٢٣)

ويوضح جدول (٦)

طرق علاج التأخر في القراءة

الاعراض	الاساليب المقترحه للعلاج
١- التعثر فى النطق والخلط فى النطـق بـين الحروف والاصوات القريبه الشبه	١- تدريب على إحدى . قوائم كلمات متشابهه وتعالج (ا) شفهيا (ب) بصريا ٢- تدريب على تعرف الحروف حين رؤيتهـا والنطق بها تدريب على تحليل الكلمات

٢- القراءة العكسيه	العنايه باتجاه العين فى اثناء القراءة عن طريق تدريبات تتضمن تتبع الحروف والاشارة والاصبع او وضع خط تحت الحروف اثناء القراءه
٣- التكرار ٤- احلال كلمه محل اخرى عن طريق التخمين ٥- اضافه كلمات غير موجود ه او حزف كلمات موجوده	١- التدريب على معرفه كلمات وتشجيع الطفل على التروى والهدوء والابطاء ٢- القراءه الجهريه من التلاميذ فى وقت واحد ١- العاب بالكلمات يتوافر فيها عنصر التحليل الصوتى ٢- استخدام ماده قرائية أسهل وتزويد التلميذ بقاموس لغوى اكبر عن طريق المناشط المختلفه التركيز على المعنى واستخدام البطاقات الخاطفه flash cards التى تحتوى على جمله ناقصه واخرى كامله من اجل الموازنه بينهما والقراءة الجماعيه مع المدرس
٦- اغفال سطر كامل او عده سطور ٧- توقف وتردد على فترات اثناء القراءه ٨- القراءه المتقطعه : كلمه بعد كلمه ٩- قصور فهم المراد من الماده المقروءة ١٠- صعوبه فى تذكر المقروء ١١- العجز عن القراءة السريعه	استخدام ماده قرائيه بين سطورها مسافات واسعه . وضع خط تحت السطر اثناء القراءه مساعده التلميذ على الحد من القلق والاجهاد وتزويد القاموس اللغوى . تدريب عن طريق البطاقات الخاطفه على رؤيه كلمات غير مألوفه ١- استخدام ماده قرائية اسهل ٢- تخفيف من العنايه بالكلمات ٣- استخدام البطاقات الخاطفه لرؤيه عبارات وجمل تدل على استجابه التلميذ لها تعنى أنه قد فهم معناها ١- استخدام ماده قرائيه اسهل ٢- التركيز على المعنى . اثارة دافع او حافز للقراءه ٣- التدريب عن طريق استخدام البطاقات تدريب على التلخيص واستخدام ماده اسهل . تدريب على التصفح السريع للعثور على كلمه معينه فى جمله أو علي جمله فى فقرة أو في

	صفحه ويكون ذلك شفهيا وتحريريا
١٢- صعوبه فى ملاحظه التفاصيل فى وصف شيء من الاشياء	١- استخدام تدريبات لتكمله الجمل ٢- وضع خطوط تحت الاجابات الصحيحه ٣- انشاء اسئله مستقاه من فقرة تعطى للتلميـذ لكى تضمن الفهم أكثر بالكلمات ٤- استخدام مادة سهلة

(**احمد عبدالله وفهيم مصطفى** ٢٠٠٠ , ١٠٤-١٠٦)

الفصل الثالث

الدراسات السابقة وفروض الدراسة

المحور الأول : الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط النفسية .

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني لدى صعوبات تعلم القراءة .

المحور الثالث : الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية لدى صعوبات تعلم القراءة .

* تعقيب عام على الدراسات السابقة

* فروض الدراسة

يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبيا في علم النفس عامة وعلم النفس الايجابي خاصة والذي مازال محور لكثير من الدراسات والمناقشات والأبحاث , والتي أجريت عليه دراسات عديدة في فترة وجيزة في البلاد العربية لمحاولة الوصول إلى مدى أهمية الذكاء الوجداني للطفل وأثره على حياته وارتباطه بمشكلاته في البيئة العربية وبما أن الحياة اليومية أصبحت مليئة بالضغوط النفسية فى حياة الأفراد والأطفال بصفة عامة وأطفال الديسلكسيا بصفة خاصة لأنها تؤثر علينا جميعاً طوال مراحل حياتنا فالديسلكسيا ذات أثر مدمر وهدام فى شخصية الطفل وبما أن الدراسات العربية والأجنبية اهتمت بأهمية تنمية الذكاء الوجداني في بعض المجالات وأيضا بوضع برامج ووضع الكثير من المقاييس إلا أنه لم يتم عمل ذلك لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة على حد علم الباحثة إلا القليل ومن هنا سوف تقوم الباحثة بعرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية الخاصة بالدراسة الحالية , ولقد راعت الباحثة في عرضها لهذه الدراسات ما يلي :

١- تسلسلها التاريخي الأقدم فالأحدث وفق كل مجال .

٢- بيان الهدف وحجم العينة وأهم مواصفاتها والأدوات المستخدمة والإجراءات التي تمت وأهم النتائج .

* وسوف تقسم الباحثة الدراسات السابقة إلى ثلاث محاور وهي كالتالي :

<u>١- المحور الأول " الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط النفسية "</u>

(١) Study Deniz, M. Engin. Trans, Zeliha. Axdogan (٢٠٠٩)

Titel : An Investigation of Academic Procrastination , Loucs of Control , and Emotional Intelligence .

* **عنوان الدراسة** : دراسة التأجيل الدراسي ، وجهة الضبط ، الذكاء الوجداني .

* **هدف الدراسة** : دراسة تأثيرات الذكاء الوجداني على ميول التأجيل الدراسي – وجهة الضبط لدى مجموعة من طلاب الجامعة .

* **عينة الدراسة** : تكونت من (٤٣٥) طالب وطالبة مقسمين إلى (٢٧٣) طالبة و(١٦٢) طالب تم اختيارهم عشوائياً من طلاب جامعة Selcuk ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٧-٢١ سنة) بمتوسط عمر ٢٠,١٩ سنة .

* **أدوات الدراسة** : تم تطبيق المقاييس التالية على أفراد العينة : استمارة المعلومات الشخصية – مقياس الذكاء الانفعالي – مقياس التأجيل – ومقياس وجهة الضبط. النتائج .

* **نتائج الدراسة** : أن المقاييس الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني بعد تعديلها وتكيفها مع الضغوط ترتبط ارتباطاً تبادلياً مع درجات الميل للتأجيل الدراسي للطلاب (P> ٠,٠٥). ثانياً كشفت نتائج الدراسة عن أن المقياسين الفرعيين للذكاء الوجداني بعد القابلية للتعديل والتكييف والحالة المزاجية العامة يمكن أن يتنبأ دلالياً بدرجات وجهة الضبط عند الطلاب (P> ٠,٠٥) . وأخيراً ، هناك علاقة ارتباطية تبادلية بين مهارات الذكاء الوجداني وكلاً من التأجيل الدراسي ووجهة الضبط .

(٢) Study Hamarta, Erdal. Deniz, M Engin. Saltali (٢٠٠٩)

Title : Attachment Styles as a Predictor of Emotional Intelligence

* **عنوان الدراسة :** أساليب الارتباط كمتنبيء للذكاء الوجداني .

* **هدف الدراسة :** تهدف إلى الكشف عن ما إذا كانت أساليب الارتباط يمكنها أن تتنبأ بالذكاء الانفعالي (الوجداني) (العلاقات الشخصية بين الفرد وذاته – بين الفرد والآخرين – القدرة على التكيف – إدارة الضغوط – والحالة المزاجية العامة)

* **عينة الدراسة :** تكونت من (٤٦٣) ، طالب وطالبة (٢٧٢ إناث و(١٩١) ذكور الذين اختيروا عشوائياً من جامعة Selcuk .

* **أدوات الدراسة :** تم استخدام تحليل الارتداد (النكوص) وتحليلات الارتباط لتحليل البيانات.

* **نتائج الدراسة :** تشير النتائج إلى أن هناك ارتباط ذو دلالة تبادلي ايجابي بين أسلوب الارتباط الآمن وجميع المقاييس الفرعية لقدرات الذكاء الوجداني ، كما تشير النتائج إلى أن أساليب الارتباط تشرح دلالياً الذكاء الوجداني وأن أسلوب الارتباط الآمن يتنبأ بجميع أبعاد المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني .

(٣) Study Warwick , Janette ; Nettelbeck , Ted ; Ward , Lynn (٢٠٠٩)

Title : Aeim : anew Measure and Method of scoring abilities-based Emotional Intelligence .

* **عنوان الدراسة :** مقياس (AEIM) ومنهج جديد للذكاء الوجداني قائم على القدرات على إحراز درجات (نقاط) .

* **هدف الدراسة :** عمل مقياس (AEIM) ومنهج جديد للذكاء الوجداني قائم على القدرات على إحراز درجات (نقاط) .

* **عينة الدراسة :** قام (٢٧٢) طالب وطالبة باستكمال مقياس قدرة الذكاء الوجداني الجديد المسمى ب(AEIM) حيث يقوم هذا المقياس على تعريفات كلاً من Mayer & Salovey ١٩٩٧ وآخرون.

* **أدوات الدراسة :** لتسهيل تطبيق أفضل للقدرة ، تم دراسة ومخاطبة القيود على المقاييس الحالية من خلال إدراك الوجدان (الانفعال) البديل وبنود أو مفردات الإدارة ومنهج جديد لإحراز نقاط (درجات) بإجماع الرأي وبروتوكولات الثقة.

* **نتائج الدراسة :** تم دراسة تحليلات إجماع الرأي العام ودرجات الثقة، ومجموعات الذكاء الوجداني EI المنخفض والمرتفع. درجات "الثقة" التي أنتجت مكون ذكاء وجداني فردى وعام قابل للثبات تجمعت مع القدرة المرنة السلسة كانت متميزة (منفصلة) عن مجالات الشخصية والضغوط المتزايدة المتنبئ بها. كما أنتجت درجات الإجماع للذكاء الوجداني العام حل ذو مكونين. النتائج التي تجمعت مع الإجماع مع السلاسة والقدرة المتبلورة والتقمص العاطفي كانت متميزة (مختلفة) مع الخمسة الكبار The Big Fives والوحدة المتزايدة المتنبئ بها .

(٤) Study Cha, Christina B. Nock. Matthew K. (٢٠٠٩)

Title : Emotional Intelligence is a Protective Factor for Suicidal Behavior . [References]

* **عنوان الدراسة** : الذكاء الوجداني كعامل وقائي للسلوك الانتحاري .

* **هدف الدراسة** : القليل هو المعروف عن العوامل التي تقوم بالحماية ضد حدوث الأفكار والمحاولات الانتحارية. وقد قمنا باختبار ما إذا كان الذكاء الوجداني EI والقدرة على الإدراك – التكامل داخل الأفكار – الفهم – إدارة الانفعالات لدى الفرد يمكن أن تخفض من الأفكار والمحاولات ذات الميول الانتحارية بين أولئك المعرضون أو الذين هم في خطر.

* **عينة الدراسة** : تكونت من (٥٤) فرد تتراوح أعمارهم من (١٢–١٩ سنة) ممن تطوعوا من عيادات الطب والعلاج النفسي وأفراد المجتمع للمشاركة في تلك الدراسة المعملية.

* **أدوات الدراسة** : قامت التحليلات باختبار ماذا كانت العلاقات بين الانتهاك الجنسي في مرحلة الطفولة وأفكار ومحاولات الانتحار قد تم معادلتها (علاجها) عن طريق الذكاء الوجداني في مرحلة المراهقة، ثم تقييم تلك المكونات باستخدام تقرير الذات – المقابلات المنشأة (المكونة) والاختبارات القائمة على الأداء.

* **نتائج الدراسة** : كشفت التحليلات أن الذكاء الوجداني يمكن أن يكون عاملاً وقائياً ضد أفكار ومحاولات الانتحار. بصفة خاصة، الانتهاك الجنسي في مرحلة الطفولة كان متنبئ قوى لتلك النتائج بين أولئك ذوى ذكاء وجداني ضعيف، ومتنبئ ضعيف بين أولئك ذوى مستوى ذكاء وجداني متوسط، ولا يرتبط ولا علاقة أطلاقا لدى أولئك ذوى مستوى ذكاء وجداني مرتفع. كشفت تحليلات المتابعة (التتبعية) أيضا أن الأثر الوقائي للذكاء الوجداني يقوده بشكل أساسي الفروق في الذكاء الوجداني الاستراتيجي (بمعنى قدرة الفهم وإدارة الانفعال) وليس الذكاء الوجداني التجريبي الخبراتي (بمعنى القدرة على إدراك الانفعالات وتكامل الانفعالات داخل الأفكار). الخاتمة : تقدم لنا الدراسة الدليل الاستهلالي على أن الذكاء الوجداني هو عامل وقائي للأفكار والمحاولات الانتحارية. تشمل الخطوات التالية الاختبار والتأثير المعادل للذكاء الوجداني على مدى أوسع من الأحداث الحياتية الضاغطة والسلوكيات الضارة للنفس بالإضافة إلى دراسات تجريبية تطبيقية لتحديد ما إذا كان تعزيز الذكاء الوجداني يقلل من الحدوث المتتابع لتلك المشكلات السلوكية .

(٥) Study Ordway, Leilani Kuuipo (٢٠٠٩)

Title : Emotional Intelligence as a Moderator of Cortisol Reactivity and Mood State in Response to an Active Stressor .

* **عنوان الدراسة** : الذكاء الوجداني كمعادل لإعادة فاعلية الكورتيزول والحالة المزاجية كاستجابة للضواغط الفعالة .

* **هدف الدراسة** : تهدف هذه الدراسة على سمة الذكاء الوجداني كمعادل لإعادة نشاط والحالة التفاعلية (الارتكاسية) المزاجية كاستجابة للضواغط المعملية المصممة لتقليد (محاكاة) موقف ضاغط محتمل الحدة واجتماعي، وحيث أن (Bar-On-EQ-i) لم يستخدم من قبل لدراسة استجابة الضواغط الحادة، فإن الدراسات السابقة التي استخدمت أدوات مختلفة لقياس سمة الذكاء الوجداني قد نجحت في الوصول إلى التأثيرات، وقد افترض أن ازدياد الذكاء

الوجداني سوف يرتبط تبادلياً بانخفاض في تفاعلية الكورتيزول cortisol والشعور السلبي وذلك وفق وعى الذات المتزايد والقدرة على معالجة وتنظيم المادة الوجدانية . كما فرض أيضا الارتباط التبادلي بين استجابة الكورتيزول والخبرة الذاتية للضغوط التي سوف تتنوع كوظيفة للذكاء الوجداني .

* **عينة الدراسة :** تكونت من (١٢٧) فرد من الذكور ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٦-٢٠ سنة) اختيروا عشوائياً وقسموا إلى مجموعتين مجموعة الأشخاص ذو ضواغط والمجموعة المحايدة(وفق اختبار الضغوط الاجتماعية).

* **أدوات الدراسة :** تم قياس الأحوال، والظروف وفاعلية الكورتيزول والأثر الايجابي والسلبي (بواسطة PANAS) وذلك فور حدوث الحالة. استكمل المشاركين استبيان Bar-On- Emotional Quotient Inventory – نسخة قصيرة موجزة قدمت للمشاركين لاستطلاع الحالة والاستجابات النفس-فسيولوجية التي تم دراستها وعلاقتها بالذكاء الوجداني الشامل والخمس مقاييس الفرعية للاستبيان.

* **نتائج الدراسة :** تشير النتائج إلى أن الشعور الإيجابي وتفاعلية (ارتكاسة) الكورتيزول لم ترتبط بالذكاء الوجداني الشامل أو بأي من مقاييسه الفرعية. الشعور السلبي لم يعزز وجود علاقة ذات دلالة بالذكاء الوجداني الشامل ولكن وجد أنه يرتبط دلالياً بالسلب مع الذكاء الداخلي للشخص في علاقاته بالآخرين، بينما يرتبط دلالياً بالإيجاب بإدارة الضغوط. كشفت الانحدارات التدريجية أنه بينما يتزايد الذكاء الداخلي الشخصي للفرد، فإن الارتباط التبادلي بين استجابة الكورتيزول والشعور السلبي يتزايد . لم يكن هناك أية أنواع أخرى من الذكاء الوجداني عملت كمعادل ، كما لم توجد نماذج أخرى تنوعت بتنوع الحالة.

(٦) Study Ann, D.D (٢٠٠٥)

Title : The effects of child – centered group play therapy on emotional intelligence , behavior , and parenting stress .

* **عنوان الدراسة :** العلاج باللعب المتمركز حول الطفل و علاقته بالذكاء الوجداني و السلوك و الضغط الوالدي .

* **هدف الدراسة :** دراسة العلاقة بين العلاج باللعب و الذكاء الوجداني

* **عينة الدراسة :** عدد (١٩) طفلا تراوحت أعمارهم من (٧) إلي (١٠) و يتلقون برامج رعاية علي سبيل المثال . (خدمات متمركزة حول الطفل – خدمات متمركزة حول الأسرة – خدمات مدمجة و ذلك من خلال مراكز خدمات خاصة و عامة في منطقة الشمال الشرقي و الذين تم تشخيصهم علي أنهم من اضطراب عقلي)

* **أدوات الدراسة :** تم تطبيق طريقة القياس القبلي و البعدي من خلال المنهج التجريبي باستخدام مجموعتين ضابطة و تجريبية للكشف عن الأثر الناتج بعد إجراء (١٠) جلسات للعلاج باللعب المتمركز حول الطفل و ذلك علي كلا من الذكاء الوجداني و السلوك و الضغط الوالدي و قامت الدراسة بتطبيق قائمة للتحصيل الوجداني لبارون . نسخة مرحلة الشباب " صورة مختصرة " ، و قائمة سلوك الطفل ، و قائمة الضغط الوالدي ، و ذلك لقياس الفروق بين المجموعات في الذكاء الوجداني و المشكلات السلوكية و الضغط الوالدي .

* **نتائج الدراسة :** أشارت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد إجراء البرنامج العلاجي و ذلك علي مقاييس الدراسة الثلاثة ، و قد يرجع ذلك إلي صغر حجم عينة الدراسة و عدم استخدام أساليب إحصائية فعالة ، و كذلك متابعة التغذية المرتدة الموجبة للمجموعة التجريبية و ملاحظات قائد المجموعة ، إلا أنه علي الرغم من ذلك فقد أظهرت الدراسة الفوائد العلاجية الكبيرة للعلاج باللعب المتمركز حول الطفل ، و الذي شمل تطور في الشعور بالمشاركة الوجدانية ، و الوعي بالذات ، و خلق روح من الإجتماعية .

(٧) Study Marie, W.B (٢٠٠١)

Title : The Relationship between Stressful Life rents and Leadership in Children with an emphasis on explanatory Styles and emotional intelligence .

* **عنوان الدراسة :** العلاقة بين أحداث الحياة الضاغطة والقيادة لدى الأطفال تأكيدا على أسلوبي العزو والذكاء الوجداني .

* **هدف الدراسة :** مزج بعض مبادئ علم النفس الايجابي مع الكشف عن العلاقة بين أحداث الحياة والقيادة لدى الأطفال , ولقد تم استخدام أسلوب العزو والذكاء الوجداني كأساليب للتنبؤ بالسلوك القيادي حيث افترضت الدراسة أنه يمكن لأسلوب العزو والذكاء الوجداني التنبؤ بالقدرة على القيادة وتتوسط الآثار المنعكسة لأحداث الحياة .

* **عينة الدراسة :** تكونت من (٦٠) من الآباء وأبنائهم , حيث كان الأبناء من مرحلة الطفولة يخضعون لإحدى برامج الرعاية بإحدى مدارس الضاحية .

* **أدوات الدراسة :**

(١) اختبار أسلوب العزو للأطفال
(٢) مقياس سكوتش للذكاء الوجداني
(٣) مقياس أحداث الحياة (نسخة للآباء)
(٤) مقياس تقييم الموهبة ومقياس القدرة على القيادة
(٥) مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين ، ومقياس تقدير الخصائص القيادية .

* **نتائج الدراسة :** أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين أحداث الحياة الضاغطة و الذكاء الوجداني كما تبين أن الذكاء الوجداني كان من أهم العوامل للتنبؤ بالسلوك القيادي ، كما كان لعامل أحداث الحياة أيضا دورا جوهريا في التنبؤ بالسلوك القيادي ، بينما لم يوجد أي تأثير لعامل أسلوب العزو في التنبؤ بالسلوك القيادي . وقد لوحظ أن الذكاء الوجداني كان أكثر فاعلية في التنبؤ بالسلوك القيادي لدى الأطفال عن أحداث الحياة والذي يعتبر كحد فاصل معاكس لأحداث الحياة .

<u>٢- المحور الثاني " الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وصعوبات تعلم القراءة " :-</u>

(١) Study Ravindranadan, Vidhya Raju, S (٢٠٠٨)

Title : Emotional Intelligence and Quality of Life of Parents of Children with Special Needs [References]

* **عنوان الدراسة** : الذكاء الوجداني ونوعية الحياة لآباء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة
* **هدف الدراسة** : دراسة الذكاء الوجداني ونوعية الحياة لدى الوالدين لأطفال ذوى احتياجات خاصة.
* **عينة الدراسة** : تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (٢٠٠) من الآباء قسموا إلى (١٠٠) من آباء لأطفال ذوى احتياجات خاصة و (١٠٠) لآباء لأطفال أسوياء طبيعيين. كان هناك تصنيفات لخمسة أنواع من الاحتياجات الخاصة هي: ADHD – الاضطراب التوحدى – متلازمة داوون – التأخر العقلي – وصعوبات التعلم.
* **أدوات الدراسة** : استخدم: مقياس الذكاء الوجداني – مقياس نوعية الحياة.
* **نتائج الدراسة** : كشفت النتائج أن آباء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة يختلفون عن آباء الأطفال الأسوياء في دراسة المتغيرات غير المهمة التي ينتمي الطفل لنوعيتها، ومن المثير أن نعرف أن حالة الطفل تؤثر في كلا الوالدين لأطفال أسوياء أو ذوى احتياجات خاصة

(٢) Ebera , Anyanwu .et al.(٢٠٠١)

Title : Childhood emotional experiences Leading to biopsy chosocially _ induced dyslexia and low academic performance in adolescence

* **عنوان الدراسة** : الخبرات الانفعالية بمرحلة الطفولة والتي تؤدى إلى الحيوية النفسية الاجتماعية وعلاقتها بانتقال صعوبة القراءة والأداء الأكاديمي الضعيف في مرحلة المراهقة .
* **هدف الدراسة** : تهدف الدراسة على أنه إذا تعرض الطفل لخبرة الإساءة الجسدية السالبة فإن تلك المعاملة سوف تؤثر على سلوك الطفل أثناء نموه ، ويشير ذلك إلى انتقال أثر العوامل النفسية لدى الطلاب المراهقين الذين لديهم صعوبات في القراءة وذلك بتتبعها لمدة عامين متتاليين بالجامعة وهدفها الكشف عن طبيعة وسبب صعوبات التعلم لديهم .
* **أدوات الدراسة** : التدريبات على الانفعالات داخل الفصل الدراسي شملت (الإرشاد – بناء تقييم الذات – بناء الدافعية – والإدارة الذاتية) وفى نهاية السنة الثانية لوحظ أن جميع عينة الدراسة ذوى صعوبات القراءة سواء شملت تلك الصعوبة (القراءة – التهجي – الكتابة – ومهارات اكتساب الكلمة) لوحظ أنهم قد أحرزوا تطورا ملحوظا مقاربٍ لعينة الطلاب العاديين .
* **عينة الدراسة** : (٦٦) طالباً يعانون من صعوبات التعلم ، (٦٦) طالباً من العاديين ، كما تم تتبعهم لمدة عامين متتاليين بالجامعة ، (٦٠%) من أفراد العينة كانوا من الذكور ، و(٤٠%) من الإناث ، تراوحت أعمارهم من (١٦- ٢١) عاما ، وقد لوحظ أن أغلبية عينة ذوى صعوبات التعلم كانوا يعانون من إساءة جسدية ولفظية من المعلمين ، الآباء ، الأخوة ، والأخوات ، وزملاء الفصل .

* **نتائج الدراسة :** أشارت إلى أنه على الرغم من أن صعوبات القراءة تظهر نفس المشكلات من ضعف الكتابة ، والقراءة ، ومهارات تهجي الكلمة ، إلا أن بعض أشكال صعوبات القراءة قد ترتبط أكثر بالخبرات الانفعالية بمرحلة الطفولة والتي يمكن تصحيحها بواسطة الوسائل النفسية .

<u>٣- المحور الثالث " الدراسات التي تناولت الضغوط النفسية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة " :-</u>

(١) Study Miller, Laurie, Chan, Wilma, Tirella, Linda, Perrin, Ellen (٢٠٠٩)

Title : Outcomes of Children Adopted from Eastern Europe .

* **عنوان الدراسة :** حصيلة تبنى أطفال من أوربا الشرقية .

* **هدف الدراسة :** : تعد مشكلات السلوك أمراً متكرر الحدوث من الأطفال المتبنيين من قبل مؤسسات في أوربا الشرقية. ومع ذلك، ترتبط عوامل الخطر بالمحصلات التي لم توصف بشكل كامل.

* **عينة الدراسة :** قمنا بتقييم (٥٠) طفلاً متبنى من أوروبا الشرقية تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٠ سنوات) ممن قضوا أكثر من خمس سنوات مع أسرهم بالتبني .

* **أدوات الدراسة :** تم تقييم النتائج المعرفية والسلوكية والضغوط الوالدية وعلاقتها بعوامل الخطر التي سبقت مرحلة التبني وتشمل: عمر دخول الطفل الأسرة الجديدة – نمو الطفل – سمات الوجه phenotype وعلاقتها بالتعرض للكحوليات قبل الولادة.

* **نتائج الدراسة :** ومن خلال المتابعة جاءت النتائج في درجات اختبار الذكاء للتحصيل اكبر من/ أو مساوية للمتوسطات لدى غالبية الأطفال (أكبر من أو = ٧٤%). المشكلات المدرسية والسلوكية كانت شائعة (الخارجية ٤٤% – الداخلية ١٨% – أعراض سلوكية ٥٠% – عيوب انتباه ونشاط زائد ٤٦% صعوبات تعلم ٤٠% اضطرابات صحة عقلية ٢٨%) و٣٨% مشكلات أخرى متعددة. ارتبطت المشكلات السلوكية تبادلياً وعكسياً مع مستوى الذكاء. الضغوط الوالدية كنت مرتفعة ومرتبطة تبادلياً مع المشكلات الخارجية للطفل، وعكسياً مع مقياس الذكاء الكامل للطفل. الأطفال ذوى اضطرابات سلوكية حادة (٢٤%) كان لديهم محيط رأس اقل عند وصولهم لأسرهم بالتبني . ارتبط عمر الطفل عند التبني عكسياً مع الضغوط الوالدية. كان هناك عوامل خطر مرتفعة على الدرجات الخاصة بالأطفال الذين تعرضوا لكحوليات قبل ولادتهم(٥٨%) ، كما ارتبطت تبادليا بدرجات محيط الرأس Z عند التبني .

(٢) Study Feurer, Paige , Andrews, Jac J.W (٢٠٠٩)

Title : School-Related Stress and Depression in Adolescents with and without Learning Disabilities : An Exploratory Study .

* **عنوان الدراسة :** الضغوط المرتبطة بالمدرسة والاكتئاب عند المراهقين ذوى ومن غير صعوبات تعلم (دراسة استطلاعية)

* **هدف الدراسة :** الكشف عن الضغوط المرتبطة بالمدرسة وحالة الاكتئاب المصاحبة عند المراهقين الذين يعانون من صعوبات تعلم والأسوياء ليس لديها مشكلات.

* **عينة الدراسة** : تكونت من (٨٧) طالباً (٣٨) لديهم صعوبات التعلم و(٤٩) من الأسوياء من المدارس الثانوية في مدينة Calgary الهندية .
* **أدوات الدراسة** : استبيانات عن أعراض الاكتئاب والضغوط المدرسية.
* **نتائج الدراسة** : تشير النتائج إلى أن المراهقين ذوى صعوبات تعلم قد حققوا مستويات أعلى دلالياً على ضغوط مفهوم الذات الأكاديمي أكثر من أقرانهم من الأسوياء. ومع ذلك، لم تختلف المجموعات دلالياً على متغير الاكتئاب أو مناطق أخرى خاصة بالضغوط المدرسية. كان هناك ارتباطات دلالية وايجابية بين ضغوط المدرسة والاكتئاب ، كما وجد أن متغيرات الضغوط عملت كمتنبىء دلالي للإكتئاب عند المراهقين.

(٣) Study Julia , Carroll . M,et al . (٢٠٠٦)

Title : An Assessment of Anxiety Levels in Dyslexic Student in Higher Education .

* **عنوان الدراسة** : تقييم مستويات القلق لدى طلاب التعليم العالي الذين يعانون من صعوبة في القراءة .
* **هدف الدراسة** : تهدف الدراسة إلى تقييم مستويات القلق لدى طلاب التعليم العالى الذين يعنون من صعوبات فى القراءة .
* **أدوات الدراسة** : اختبار حول مستويات سمة القلق .
* **عينة الدراسة** : (٦٠) طالبا من ذوى صعوبات القراءة ومقارنتهم بمجموعة أخرى من التلاميذ العاديين .
* **نتائج الدراسة** : أشارت إلى أن الطلاب ذوى صعوبات القراءة قد أظهروا مستويات أقل في سرعة القراءة عن العينة الضابطة كما كانت لديهم درجة مرتفعة من قلق السمة كما أظهروا مستويات أكاديمية واجتماعية أقل .

- تعقيب عام على الدراسات السابقة :-

يتضح من خلال استقراء الدراسات السابقة وتقسيمها إلى ثلاث محاور أرتبطوا بشكل أو بآخر بالدارسة الحالية ، أتفاق البعض منها مع ما تتناوله الدراسة الحالية ، في حين نجد البعض الآخر قد ركز على قضايا أخرى كانت متعلقة بشكل أو بآخر بدراستنا هذه , لذا يمكن استخلاص عدد من الملاحظات والقضايا التي تعد بمثابة مبرر للقيام بهذه الدراسة ، وسوف نتناولها للتعقيب على ما سبق من دراسات في عدة نقاط تتضح في :-

- أولا نتائج الدراسة :-

تتضح من نتائج الدراسة الآتي :-

١ - دور الذكاء الوجداني وفاعليته في التنبؤ بالسلوك القيادي لدى الأطفال عن أحداث الحياة الضاغطة والذي يعتبر كحد فاصل معاكس لأحداث الحياة .

٢ - الفوائد العلاجية الكبيرة لعلاج باللعب المتمركز حول الطفل والذي شمل تطور في الشعور بالمشاركة الوجدانية , والوعي بالذات , وخلق روح من الاجتماعية .

٣ – اتفقت الدراسات السابقة على أن بعض أشكال صعوبات القراءة قد ترتبط أكثر بالخبرات الانفعالية بمرحلة الطفولة والتي يمكن تصحيحها بواسطة الوسائل النفسية.

٤ – أن المقاييس الفرعية لمقياس الذكاء الوجداني بعد تعديلها وتكييفها مع الضغوط ترتبط ارتباطاً تبادلياً مع درجات الميل للتأجيل الدراسي للطلاب (p> ٠,٠٥) .

٥ – توضح النتائج أهمية الذكاء الوجداني في تعزيزه يؤدي إلي الإنخفاض في الحدوث المتتابع لتلك المشكلات السلوكية وهو عامل وقائي للأفكار والمحاولات الانتحارية .

٦ – تؤكد النتائج علي أن هناك إرتباطات دلالية وإيجابية بين الضغوط المدرسية والإكتئاب ومتغيرات الضغوط عملت كمتنبئ دلالي للإكتئاب عند المراهقين .

٧ – ويتضح من (دراسة marie.w.٢٠٠١) و (دراسة Ann,d.d٢٠٠٥) الاتفاق التام بين هذه الدراسات على مدى أهمية الذكاء الوجداني ودوره الجوهري في التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة من قلق وتوتر وأيضا الأعراض النفسية المرتبطة بالخبرات الصادمة وأكثر فاعلية في التنبؤ بالسلوك القيادي لدى المراحل العمرية المختلفة.

<u>- ثانيا : القضايا المتعارض فيها :-</u>

١- أغفلت بعض الدراسات السابقة الإشارة إلى جنس العينة من حيث (الذكور والإناث وعددهم وسن العينة)

٢- استخدمت بعض الدراسات السابقة في حجم العينة صغير مما يشير إلى صعوبة تعميم نتائج الدراسة على ذوى صعوبات تعلم القراءة ككل.

٣- ويتضح من عرض الدراسات السابقة أن كل الدراسات.لم يتم تثبيت الذكاء ولا تثبيت المستوى الاجتماعي الاقتصادي وأن بعض الدراسات استخدمت المنهج التجريبى والبعض الآخر لم يتضح فيها منهج الدراسة .

فروض الدراسة :-

(١) توجد علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني وبين الدرجة على مقياس الضغوط النفسية على عينة الدراسة (من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة)٠

(٢) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) ، عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني .

(٣) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) ، عينة الدراسة(من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية ٠

(٤) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوي الاجتماعي الاقتصادى من عينة الدراسة (من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده .

(٥) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوي الاجتماعي الاقتصادي من عينة الدراسة (من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية .

الفصل الرابع

منهج وإجراءات الدراسة

- منهج الدراسة.
- عينة الدراسة و مبررات اختيارها.
- أدوات الدراسة .
- الأساليب الإحصائية للدراسة .

أولا : منهج الدراسة :-

تعتمد هذه الدراسة علي المنهج الوصفي الارتباطي المقارن ، لتناول العلاقة بين الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة في الفئة العمرية (٩-١٢) سنة .

ثانيا : عينة الدراسة ومبررات اختيارها:-

تكونت عينه الدراسة من أطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراءة في الفئة العمرية (٩-١٢) سنة . ولعله من المقيد الإجابة على السؤالين : الأول لماذا ذوى صعوبات تعلم القراءة ؟ و الثاني لماذا مرحله الطفولة المتأخرة ؟

أولا : لماذا ذوى صعوبات تعلم القراءة ؟

- أختيرت عينة الدراسة بفئتيها سواء الاستطلاعية أو الأساسية من ذوي صعوبات تعلم القراءة وذلك لما تمثله هذه الفئة في الدراسات المصرية بنسب ٤٧,٣٧% (**أحمد عواد : ١٩٨٨**) ، ٢٠,٦% (**فتحي الزيات : ١٩٨٩**) ، ١٦,٥% ، ١٨,٨% ، ١٣,٥% (**عبد الناصر : ١٩٩٢**) ، ٣٠,٧% (**خالد مطحنة :١٩٩٢**) ، ٩,٨% (**السيد عبد الحميد :١٩٩٦**) . (**السيد عبد الحميد ، ٢٠٠٣ ، ٧٧-٧٩**) حيث أنها تشير إلي ارتفاع خطير و مستمر.

- وجود تحدي في طرق تشخيصهم البعض صنفهم ضمن التربية الخاصة و البعض فضل تصنيفهم ضمن المعاقين ويحتاجوا لمعاملة خاصة.

- دورها السيئ في وقف المجتمعات المتقدمة وأثارها السلبية التي تنذر بعواقب وخيمة تهدد تقدم المجتمعات وتشكل عبئا علي الحكومات وكلما كانت الوقاية مبكرا كلما قلت النسبة " الوقاية خير من العلاج " .

- صعوبة التعلم ممكن أن تؤدي إلي جناح الأحداث أو الخارجين عن القانون والشرعية ونسبتهم ٢٦ % .

- تزايدت في نفس الفترة (١٩٧١ - ١٩٧٧) أعداد التلاميذ المسجلين في برامج صعوبات التعلم تزايدا سريعا مقارنة بأعداد التلاميذ المسجلين في برامج التربية الخاصة الأخري . يعني حدثت زيادة في تلاميذ صعوبات التعلم وتناقصت أعداد التلاميذ المتخلفين عقليا .

- عجز الهيئات التعليمية والتربوية والنفسية وعن نقص وسائلها في مواجهة خطر صعوبات التعلم (**السيد سليمان ، ٢٠٠٣**)

ثانيا: لماذا مرحلة الطفولة المتأخرة ؟

- كما أختيرت عينة الدراسة بشقيها الاستطلاعية والأساسية من ذوي صعوبات تعلم القراءة ، وذلك لأن هؤلاء الأطفال وفقا لنتائج الدراسات السابقة لديهم انخفاض في أبعاد الذكاء الوجداني وارتفاع الضغوط النفسية والاجتماعية مما يؤثر علي تحصيلهم الدراسي والأكاديمي ويؤثر علي علاقاتهم بذواتهم وعلاقاتهم بالآخرين سواء في المنزل أو المدرسة وكذلك المجتمع .

- لندرة الدراسات في مجال الذكاء الوجداني للفئات الخاصة في البيئة المصرية وخاصة التي اهتمت بالفترة التنبؤية للذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية (في حدود علم الباحثة) .

- ولكون مرحلة الطفولة المتأخرة تعتبر من أهم مراحل تحديد وتكوين شخصية الطفل ويكون فيها الطفل مهيأ للعمل الفعلي في الدراسة .

أما عن خصائص عينة هذه الدراسة توضحها الباحثة :-

١- العينة الاستطلاعية:-

أ- بالنسبة لعينة المعلمين :-

- اشتملت علي (١٠٠) معلماً ومعلمة بالمدارس الابتدائية الذين يتعاملون مع أطفال (٩ – ١٢) سنة لإجابتهم علي استبيان مفتوح أشتمل علي معرفتهم بأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة ثم معرفتهم بمفهوم الذكاء الوجداني وطلب منهم الإجابة علي بعض الأسئلة الموجهة لهم لمعرفة بعض الخصائص والسلوكيات والألعاب الرياضية والأنشطة المفضلة والأشياء المحببة والمشاكل الانفعالية والنفسية والاجتماعية التي تواجه هؤلاء الأطفال لكي تتعرف الباحثة علي هذه الفئة ومحاولة مساعدتهم من خلال وضع التوصيات والمقترحات لديهم .

ب- بالنسبة لعينة التلاميذ :

اشتملت علي (١١٥) تلميذا وتلميذة وطبق عليهم اختبار الفرز العصبي السريع واستبعد (٩) من التلاميذ نظرا للأسباب التالية :

١- نسبة ذكاء بعض التلاميذ كانت اقل من المتوسط أي ليسوا في فئة صعوبات التعلم .

٢- وكان البعض منهم لديه ضعف بصري .

٣- وكان البعض منهم متسربون ومنهم باق للإعادة .

فبناء على ذلك تم استبعادهم من العينة ككل وتم التطبيق علي (١٠٦) تلميذا وتلميذة مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة) لحساب صدق وثبات المقياس.

جدول (٧)
(المدى العمري لعينة الدراسة الاستطلاعية)

م	نوعية العينة الاستطلاعية	المدي العمري
١	عينة معلمي ذوي صعوبات التعلم	٣٠ – ٤٥
٢	عينة صعوبات تعلم القراءة	٩ – ١٢

جدول (٨)
(يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب طبيعة استخدامها)

م	فئات الاستخدام	الإجراءات	معلمون			ذوو صعوبات تعلم القراءة		
			ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
١	الأدوات	إعداد مقياس للذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة	٥٠	٥٠	١٠٠	٦٦	٤٠	١٠٦

جدول (٩)
(يوضح توزيع العينة الاستطلاعية على مجتمعاتها)

م	مجتمع العينة	المجتمع الأم	المعلمون			ذوو صعوبات تعلم القراءة		
			ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
١	مدرسة بوبسطة الابتدائية المشتركة ٢	الزقازيق	—	—	—	٣٤	٢٠	٥٤
٢	مدرسة الغار الابتدائية المشتركة	الزقازيق	—	—	—	٢٧	١٥	٤٢
٣	مدرسة الشهداء الابتدائية المشتركة	الزقازيق	—	—	—	٥	٥	١٠
٤	مدرسة النحال الابتدائية المشتركة	الزقازيق	٩	٦	١٥	—	—	—
٥	مدرسة الحناوي الابتدائية المشتركة	الزقازيق	١١	١٠	٢١	—	—	—
٦	مدرسة طلعت حرب الابتدائية المشتركة	الزقازيق	٧	٥	١٢	—	—	—
٧	مدرسة السادات الابتدائية المشتركة	الزقازيق	٦	٩	١٥	—	—	—
٨	مدرسة الناصرية الابتدائية المشتركة	الزقازيق	٨	٩	١٧	—	—	—
٩	مدرسة عمر الفاروق الابتدائية المشتركة	الزقازيق	٩	١١	٢٠	—	—	—
	المجموع		٥٠	٥٠	١٠٠	٦٦	٤٠	١٠٦

يوضح الجدول السابق العينة الاستطلاعية من المعلمين والتلاميذ في المجتمع الأم وهى مدينة الزقازيق بالشرقية أما عن مجتمع العينة بالنسبة للمعلمين فتم التطبيق في مدرسة النحال الابتدائية المشتركة على (١٥)منهم (٩)معلمون و(٦)معلمات وفى مدرسة الحناوي الابتدائية المشتركة على (٢١)منهم (١١)معلمون و(١٠)معلمات وفى مدرسة طلعت حرب الابتدائية المشتركة على (١٢)منهم (٧) معلمون و(٥) معلمات وفى مدرسة السادات الابتدائية المشتركة على (١٥) منهم (٦)معلمون و(٩) معلمات ومدرسة الناصرية الابتدائية المشتركة على (١٧)منهم (٨)معلمون و(٩) معلمات ومدرسة عمر الفاروق الابتدائية المشتركة على (٢٠) منهم (٩) معلمون و(١١) معلمات فكان مجموعهم الكلى (١٠٠)-(٥٠)من الذكور و(٥٠) من الإناث أما عن مجتمع العينة بالنسبة للتلاميذ فتم التطبيق في مدرسة بوبسطة الابتدائية المشتركة٢ على (٥٤) منهم (٣٤) من الذكور و(٢٠)من الإناث وفى مدرسة الغار الابتدائية المشتركة على (٤٢) منهم (٢٧) من الذكور و(١٥) من الإناث وفى مدرسة الشهداء الابتدائية المشتركة على (١٠) منهم (٥) من الذكور و(٥) من الإناث فكان مجموعهم الكلى (١٠٦) -(٦٦) من الذكور و(٤٠) من الإناث.

٢- العينة الأساسية:-

قامت الباحثة بالإجراءات التالية لانتقاء عينة هذه الدراسة :-

١- قامت الباحثة بإجراء عدة مقابلات مع مدرسين مادة القراءة والأخصائيين الاجتماعيين وكذلك الاطلاع علي الملفات والسجلات المدرسية لمعرفة درجات التحصيل الدراسي الخاصة بالتلاميذ وعددهم (٨٠) تلميذا وتلميذة من الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بمدي عمر (٩ – ١٢عام) .

٢- وتمت مقابلة التلاميذ بعد موافقة أسرهم كمجموعات وفي أوقات مختلفة بهدف جمع المعلومات والبيانات الشخصية، وتطبيق المقاييس التي تهدف إلي تجانس العينة من حيث (العمر الزمني، الذكاء) فتم اخذ موافقة اسر العينة المنتقاة عن طريق مخاطبتهم بخطاب أرسل من خلال التلاميذ وبالتعاون مع الأخصائي الاجتماعي .

٣- قامت الباحثة بمساعدة معلمي ومعلمات الفصول الأخصائيين الاجتماعيين والزائرات الصحيات (حكيمات المدرسة) بإستبعاد كل تلميذ وتلميذة لديها إعاقة حسية واضحة في البصر أو السمع أو في النشاط الحركي وكذلك عدم وجود اضطرابات في النطق أو الكلام .

٤- قامت الباحثة بتطبيق اختبار الفرز العصبي السريع (QNST) لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم لبعض التلاميذ الذين تم اختيارهم من قبل المعلمين والمعلمات للتحقق من أنهم يعانون من صعوبات تعلم القراءة أم لا .

ولقد روعي في اختيار العينة الخصائص التالية :-

١- أن تتراوح أعمار العينة من (٩ – ١٢) سنة وذلك لتفادي عدم القدرة علي التواصل الفعال مع أطفال ما قبل التاسعة " حيث لاحظت الباحثة من خلال العينة الاستطلاعية صعوبة فهم بعض بنود المقاييس المستخدمة " وكذلك لتفادي التغيرات التي قد تترافق مع مرحلة المراهقة بعد سن الثانية عشر .

٢- أن تكون نسبة الذكاء في حدود المتوسط (٩٠ – ١٠٩) وفقا لاختبار رسم الرجل.

٣- أن يكون التلميذ غير مصاب بأي أمراض عضوية أو إعاقات أخري وتم التأكد من خلال الإطلاع علي السجل الطبي بالمدرسة المخصص لكل تلميذ وتلميذة .

٤- أن لا يعاني التلميذ من اضطرابات عصبية أو ما شابه وقد تم التأكد أيضا من خلال السجل الطبي بالمدرسة المخصص لكل تلميذ وتلميذة .

-التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات والوسيطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء ومعاملات التفلطح وكلما اقتربت القيمة من الصفر تعنى أن العينة متجانسة وان توزيع العين اعتدالي وجاءت النتائج كما في الجدول التالي :-

جدول (١٠)
يوضح اعتدالية توزيع الدرجات

المتغير	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفلطح
الوعي بالذات	٢٣,٣٨٧٥	٢٢,٠٠٠٠	٦,٣٣١٥٤	.٦٠٦	.٥٧٠
إدارة الانفعالات	١٥,٣١٢٥	١٤,٠٠٠٠	٣,٩٨٩٢١	.٦٧٨	.٥٣٤
الدافعية الذاتية	١٩,٨٧٥٠	١٩,٠٠٠٠	٥,١٨٦٠٩	.٢٠٦	.٠٤٠
التواصل	٣٣,٤١٢٥	٣٤,٠٠٠٠	٣,٧١٠٠٤	.٠٨٠	.٥١٦
التعاطف	٢٩,٤٧٥٠	٢٨,٥٠٠٠	٥,٠٢٦٤٥	.٣٨١	.٥٤٧
الذكاء الوجداني	١٢١,٤٦٢٥	١١٨,٠٠٠٠	١٩,٦٢٨٨٠	.٣٨٨	.٧٩٤
الضغوط النفسية	٢٧٠,٨٢٥٠	٢٧٨,٠٠٠٠	٣٨,٩٧٠٢٢	.٩٨٨	٢,٨١٠

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن توزيع الدرجات قريب من الاعتدالية

لكى يتسنى للباحثة استخدام الاحصاء البارامیتری قامت بالتحقق من اعتدالية توزيع الدرجات وجاءت النتائج كما بالجدول السابق .

ثالثا : أدوات الدراسة :-

ولتحقيق أهداف الدراسة ومعالجة فروضها والتيقن من صدق هذه الفروض تم الاستعانة بالأدوات التالية :-

١- مقياس رسم الرجل لجودانف تقنين هارس جودانف .

ترجمة / محمد فراج وعبد الحليم السيد وصفية مجدي .

٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد / عبد العزيز الشخص .

٣- اختيار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم

وضع / م . موتى ، هـ . ستيرلينج ، ن اسبولدنج اقتباس و إعداد / مصطفى كامل

٤- إستبانة الضغوط النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم . إعداد / مديحه الجمل

٥- مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة إعداد / الباحثة

- وسيتم فيما يلي تناول هذه الأدوات والتعرف على خصائصها ومدى كفاءتها السيكومترية

أولا : مقياس رسم الرجل لجودانف

١- وصف المقياس :

يعد هذا المقياس من المقاييس التى ليس لها أدوات أو ورق أسئلة فهو عبارة عن ورقة بيضاء يطلب من الطفل أن يرسم فيها صورة لرجل كما يراه .

ويعتمد هذا المقياس على قدرة الطفل على الإدراك الجيد لما هو موجود في البيئة من حوله ويظهر ذلك في قدراته على رسم التفاصيل الدقيقة في صورة الرجل ولا يعتمد على قدرة الطفل الفنية أي لا يهم جمال الرسم قدر ما يهم تفاصيل الرسم .

وقد قامت فلورانس جودإنف (Goode nough) بإعداد هذا المقياس سنة ١٩٢٦ ويتكون مفتاح تصحيح المقياس من (٥١) بندا تمثل التفاصيل الكبيرة و الصغيرة في صورة الرجل . ثم قام ديل هاريس (Harris) بتعديل هذا المقياس سنة (١٩٦٣) و سمي جود إنف – هاريس .

Good enough – harris ووصل عدد بنود مفتاح التصحيح بعد التعديل إلى ٧٣ بندا للرجل ، ٧١ بندا للمرأة (**فؤاد أبو حطب وآخرون** ، ١٩٩٣، ٣٠٥)

– وقنن التعديل الجديد على عينه أكبر وأفضل تصميما تمثل جمهور الولايات المتحدة من حيث التوزيع الجغرافي والمهن وشملت العينة (٣٠٠) طفل ذكور وإناث في المرحلة العمرية من ٥– ١٥ سنة ، وتتكون البنود التى تثاب في اختبار رسم المرأة من ٧١ بند مشابهة ، البنود الخاصة برسم الرجل (**صفوت فرج** ،٢٠٠٧ ، ٦١٢)

٢ – تعليمات المقياس :–

تطلب الباحثة من الأطفال رسم صورة رجل في الورقة البيضاء مع عدم استخدام أي أدوات أخرى مثل الممحاة أو أقلام ألوان للتلوين مع مراعاة عدم وجود صور لأشخاص أمام الطفل حتى لا يقلدها .

٣– تصحيح المقياس

يتم التصحيح بإعطاء درجة واحدة لكل بند من بنود مفتاح التصحيح قد وضحها الطفل في رسمه للرجل ، مع الأخذ في الاعتبار أن بنود مفتاح التصحيح عددها ٧٣ بندا للرجل ، ٧١ بندا للمرأة

ثم تجمع درجات الطفل وتكون الدرجة الخام لذكاء الطفل ثم يكشف عن هذه الدرجة في الجداول الخاصة بالأطفال (ذكور – إناث)

٤– الكفاءة السيكومترية للمقياس

١– صدق المقياس :

قامت (**فاطمة حنفي** ، ١٩٨٣ ، ١١٩ – ١٣٥) بحساب صدق المقياس باستخدام طريقة صدق المحك مع مقياس ستانفورد بينية وبلغ معامل الصدق (٠,٧٩) كما قام محمد متولي غنيمة بحساب صدق المقياس مع مقياس ستانفورد بينية أيضا وبلغ معامل الصدق (٨٠– ٠,٨٣) في (**حسنيه غنيمى عبد المقصود** ، ١٩٩٥ : ٧٨)

وقد قامت (**عزة خليل** ، ١٩٩٣ ، ١٧–١٧٢) بحساب صدق المقياس بطريقة صدق المحك مع مقياس وكسلر وبلغ معامل الصدق (٠,٨٠)

٢ – ثبات المقياس

قام هاريس (Harris , ١٩٦٣) بحساب ثبات المقياس بطريقة المجموعتين المنفصلتين وكان معامل الارتباط يتراوح ما بين (٠,٩٢ – ٠,٩٧) وقد قام مصطفى فهمي بحساب ثبات المقياس على عينة مصرية ووجد أن معامل الثبات هو (٠,٨٢) وقام أيضا محمد متولي غنيمة بتقنين المقياس على تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر على عينة من محافظة القاهرة وقد أسفرت النتائج عن أن معامل الثبات يتراوح ما بين (٠,٨٤ – ٠,٩٨) وذلك بطريقة إعادة المقياس (**حسنيه غنيمى عبد المقصود** ، ١٩٩٥ ، ٧٨) كما قامت (**فاطمة حنفي** ، ١٩٨٣ ، ١١٩ – ١٣٥) بتقنين اختبار رسم الرجل على عينة من أطفال ما قبل المدرسة تراوحت أعمارهم ما بين (٣ – ٧) سنوات تقريبا من محافظات القاهرة والجيزة والفيوم والدقهلية . أسفرت نتائج حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة المقياس عن أن معامل الثبات هو (٠,٩٨) وقامت (**عزة خليل** ، ١٩٩٣ ، ١٧١) أيضا بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة المقياس لمجموعة الأطفال بلغ عددهم (٣٠) طفلا من الجنسين وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩) .

ثانيا : مقياس المستوى الاجتماعي الإقتصادي للأسرة:-

اعد هذا الاختبار (**عبد العزيز الشخص**) في سنة (١٩٩٥),وهو عبارة عن استمارة لجمع البيانات الخاصة بالطالب وبأسرته بغرض الحصول على معلومات وبيانات تفيد ف تحديد مستواه التعليمي والاجتماعي والاقتصادي, وتتضمن البيانات كما هو موضح بالمقياس الاسم , المدرسة , الفصل , وظيفة الوالد و مؤهله الدراسي ومرتبه,وكذلك وظيفة الأم,ومؤهلها الدراسي ومرتبها , بالإضافة إلى بيانات خاصة بمصادر دخل الأسرة وقيمتها وأجمالي دخل الأسرة وعدد أفرادها , ويجب على الفاحص أعطاء الثقة للمفحوصين بسريه هذه البيانات وعدم استخدامها في إغراض غير البحث العلمي ويتضمن هذا المقياس ثلاثة أبعاد متدرجة , وفيما يلي وصف لكل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة المتدرجة

أولا : بعد تقدير المستوى المهني للأب وللام :

تم تصنيف هذا البعد إلى تسعة مستويات , حيث قام بحصر جميع الوظائف والمهن والأعمال مع الأخذ في الاعتبار المغزى الاجتماعي للوظيفة والمهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق شاغلها والعائد الاقتصادي للجهد الذي يبذله المرء في وظيفته أو عمله , ثم موقع الوظيفة أو العمل في التركيب الاجتماعي الاقتصادي للمجتمع , والمستويات تبدأ من المستوى الأول حتى المستوى التاسع , وعند الإجابة يأخذ المستوى الأول درجه واحده والمستوى الثاني درجتان وهكذا ..

ثانياً : بعد المستوى التعليمي للأب والأم:

تم تصنيف هذا البعد إلى ثمانية مستويات كما يلي :

المستوى	الدرجة
١- بدون مؤهل	درجه واحده
٢-ابتدائية	درجتان
٣-إعدادية	ثلاث درجات
٤-ثانوية وما في مستواها	أربع درجات
٥- شهادة أعلى من الثانوية واقل من الشهادة الجامعية الأولى	خمس درجات
٦-الشهادة الجامعية الأولى	ست درجات
٧-دراسات عليا حتى الماجستير	سبع درجات
٨-شهادة الدكتوراه	ثمانية درجات

ثالثا : بعد متوسط دخل الفرد في الشهر:

تم تصنيف متوسط الدخل في (٧) فئات , وهو مجموع إجمالي دخل الأسرة ف الشهر , وفى التصحيح يأخذ المستوى الأول درجه , والمستوى الثاني درجتان ....إلخ, ثم عرض هذه التصنيفات على مجموعه من الاساتذه (١٠) المتخصصين في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع , وذلك للحكم على مدى ملاءمتها للتعبير عن التركيب الاجتماعي _ الاقتصادي للاسره المصرية وقد تراوحت نسب الاتفاق على هذه المستويات ما بين ٧٥% , ٩٢%.

إعداد هذا الاختبار:

أجرى الباحث دراسة استطلاعيه تضمنت عرض بطاقة استطلاع رأى على عينه مكونه من (٢٠) من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات من الحاصلين على درجه الدكتوراه في مجالات التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع , (١٨٠) من الموظفين في وظائف ومهن مختلفة (مدرسين, مهندسين, تجاريين, إداريين, حرفيين وعمال...),

(٢٥٠) طالباً وطالبه بالسنوات النهائية بكليتي التربية والبنات جامعه عين شمس, وقد طلب من أفراد العينة تحديد موافقتهم أو عدم موافقتهم على الأبعاد التالية كمؤشرات أساسيه يمكن استخدامها ف تحديد الوضع الاجتماعي _ الاقتصادي للاسره على النحو التالي:

١- وظيفة رب الأسرة أو مهنته (تم توزيع الوظائف إلى ٩ مستويات)
٢-مستوى تعليم رب الأسرة (تم توزيع مستوى التعليم إلى ٨ مستويات)
٣- وظيفة ربة الأسرة أو مهنتها (تم توزيع الوظائف إلى ٩ مستويات)
٤- مستوى تعليم ربة الأسرة (تم توزيع مستوى التعليم إلى ٨ مستويات)
٥- متوسط دخل الأسرة في الشهر (تم توزيع دخل الفرد إلى ٧ مستويات)

استخدمت طريقة التصحيح المجدد في الاستمارة والتي تعتمد على المعادلة التنبؤيه التالية:

ص=أ+ب ١س ١+ب ٢س ٢+ب ٣س ٣+ب ٤س ٤

حيث ص= المستوى الاقتصادي والاجتماعي المطلوب التنبؤ به

أ= قيمه ثابت المعادلة الانحدارية وهو يساوى ٢٥٩, ٢ب

س١=متوسط دخل الفرد في الشهر

س٢= درجة وظيفة رب الأسرة

س٣= درجة مستوى تعليم رب الأسرة

س٤= درجة وظيفة ربة الأسرة

ثالثا : اختبار الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم :-

١- وصف الاختبار :

اختبار الفرز العصبي السريع Quick Neurological Screening Test(QNST)
اختبار فردى مختصر (يستغرق تطبيقه حوالي عشرين دقيقة) ، مصمم للفحص المبدئي السريع للتكامل العصبي neurological Integration
في ارتباطه بالتعلم ، ويتكون هذا الأختبار من سلسلة من المهام ، المشتقة الفحوص الطبية والعصبية التى أجريت على الأطفال ، يسهل على الفاحص العادي أن يتمكن منها ، ولا تشكل – في نفس الوقت – تهديدا للمفحوص ، يتكون الأختبار الفرز العصبي (QNst) من (١٥) اختباراً فرعيا يمكن ملاحظة المفحوص أثناء أدائها، بهدف المساعدة في التعرف علي الأفراد أصحاب صعوبات التعلم ابتداء من سن خمس سنوات وقد قورنت هذه المهام بتلك المتضمنة في أدوات أخرى مثل اختبارات " بندر – جشطلت البصري الحركي للأطفال " واختبارات جيزيل Gesell للنمو واختبار دنيفر Dever لمسح النمو وغيرها • وعلي الرغم من أن اختبار الفرز العصبي السريع مصمم أساسا ليستخدمه علماء النفس المدربون والعاملون في مراكز الخدمة النفسية كوسيلة للتعرف المبكر علي الأطفال أصحاب صعوبات التعلم ، فقد ثبت انه علي درجة كبيرة من الفعالية حين يستخدم مع المراهقين والراشدين الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، وتوفر لنا الاختبارات الفرعية فرصة للحصول – بطريقة منظمة – علي عينة من السلوك حول نضج النمو الحركي للطفل ، مهارته في السيطرة علي العضلات الكبيرة ، والصغيرة والتخطيط الحركي motor planning والتتابع sequencinq والإحساس بالمعدل rate والإيقاع أو التناغم rhythm والتنظيم المكاني spatial orqanization ومهارات الإدراك البصري والسمعي والتوازن balance والوظائف المخية الدهليزية- Cerebellar_Vestibular Fumction واضطرابات الانتباه ، ويفيد الاختبار في أغراض الفرز ، في انه يشير إلي

مجالات العجز المحتملة ولكنه لا يصف بالتفصيل الطفل المعاق عصبيا ولا يقدم تشخيصا للخلل الوظيفي أو الإصابة في المخ .

٢ - **تعليمات الاختبار** :

تطبيق اختبار " الفرز العصبي السريع " مهمة سهلة نسبيا ، ولا يحتاج من مواد إلا قلم رصاص ومنضدة مستوية للكتابة . ويطبق في حجرة هائلة ومتسعة نسبيا (مساحتها ١٠ قدم مربع علي الأقل) حتى يمكن ملاحظة الأداء الحركي للمفحوص بسهولة ويستغرق تطبيق الاختبار نفسه وتقدير درجاته حوالي عشرين دقيقة ، ولكنه يستغرق من ٢٥ - ٣٠ دقيقة مع الفاحص المبتدئ .، وتسجل الباحثة بيانات الطفل التالية (اسمه ، تاريخ إجراء الاختبار ، المدرسة ، الصف الدراسي ، العمر ، اسم الفاحص) ، يمهد الفاحص (E) EXAMINER لتطبيق الاختبار بتقديمه للمفحوص (S) SUBJECT علي انه مراجعة لمهاراته في التازر الحركي MOTOR COORDINATION .

بالنسبة للأطفال في سن ١١ فاقل ، يمكن أن يقدم الفاحص للاختبار بان يقول : " أنا عاوز أشوف أزاي أنت بتستخدم صوابعك وعينيك وودانك وأيديك ورجليك .. وأزاي تعمل حاجة بكل دول مع بعض . علشان أنا عاوز اعرف أزاي أنت بتقرا وبتكتب وتعرف الأرقام . أحنا مش هناخذ وقت كبير ، وأنا عاوزك تسال عن أي شيء أنت عاوز تعرفه وأنت بتعمل الحاجات اللي هاطلب منك تعملها ، أما بالنسبة للأطفال في سن ١٢ فأكثر . " أنا عاوز اعرف أزاي أنت تقدر تستخدم أجزاء جسمك في الوقوف والمشي والحركة من غير ما تقع أو تميل ... وعاوز اعرف سمعك ونظرك كويس أد إيه . أنا هاقول لك أنا عاوز منك تعمل إيه .. وطبعا يمكن انك تسألني عن أي حاجة أنت عاوز تعرفها عن الحاجات اللي أنت هتعملها ... "

٣ - **المعالم السيكومترية للاختبار** :

استخدم واضعوا الاختبار الحالي عينة مكونة من ٣٢٣٩ فردا تمتد أعمارهم من ٦- إلى أكثر من ١٧ سنة ، في التحقق من الكفاءة السيكومترية للاختبار .

١- صدق الاختبار:

تحقق واضعوا الاختبار من صدقة علي عينات أمريكية بأكثر من وسيلة ومن خلال عدة دراسات :

أولا التمييز:

تأكدت قدرة الاختبار علي التمييز بين الأفراد أصحاب صعوبات التعلم والعاديين ، فقد طبق (**موتي وآخرون MUTTIETAL ١٩٧٤**)

الأختبار على ٨٨ طفلا من أصحاب صعوبات التعلم في معمل صعوبات التعلم في جامعة ولاية سان جوسي San jase وعلى مجموعة مضاهية لهم من العاديين (ن = ٨٨) في السن والجنس والوضع الاجتماعي الاقتصادي والذكاء وامتدت أعمار المجموعة الكلية (ن = ١٧٦) من ٦ سنوات و٥ شهور حتى ١٨ سنة وثلاث شهور . وقسم العينة الكلية إلى ثلاث مجموعات فرعية من حيث العمر المجموعة الأولى أقل من ٩ سنوات والثانية : من سن ١٢ سنة فأكثر . ثم تحليل البيانات باستخدام التحليل التمييزي disciminant analysis باستخدام الدرجات الكلية لكل من المجموعات الأربع (مضاف إليها المجموعة الكلية) . وقد ثبت أن الأداء على الأختبار يميز الأفراد أصحاب صعوبات التعليم والعاديين من كل الشرائح العمرية ، كما يتضح من الجدول التالي : -

جدول(١١)

توزيع دلاله قيمة(ف) علي اختبار الفرز العصبي السريع وفقاً للشريحة العمريه

المجموعة العمرية	ن	معامل التميز	ف	الدلالة
تحت سن ٩ سنوات	٥٨	٩,٧٤	٧,٧٥	٠,٠٠٠١
٩ , ١ – ١١ ,١١ سنة	٨٠	٦,٦٣	٧,٥٧	٠,٠٠٠١
١٢ سنة فأكثر	٣٨	٧,١٠	٣,٠٨	٠,٠٥
المجموعة الكلية	١٧٦	٥,٠٤	١٤,٦٦	٠,٠٠٠١

توزيع دلالة قيم (ف) على اختبار الفرز العصبي السريع وفقا للشريحة العمرية

كما قام الباحثون بتحليل تمايز متعدد لمعرفة أي الاختبارات الفرعية تتمتع بـأكثر مـن قدرة تمييزية فالاختبارات الفرعية وهى " لمس الأنف بالأصبع السبابة ـــ بأعلى . قيمة للنسبة (ف) بالمقارنة بأي اختبار فرعى أخر ، أي أنه أفضل اختبار فرعى في التمييز بين أصحاب صعوبات التعلم والعاديين من كل الأعمار ، وقد تحقق (سيلو Sileo ١٩٧٧) صدق الأختبار على ١٤ طفلا من أصحاب صعوبات التعلم (وفق مقاييس أخرى) و١٧ طفلا عاديا ، حيـث وجد أن الفروق بين متوسطات أداء المجموعتين داله عند مستوى (٠,٠٥) كل هذه الاختبارات الفرعية تسهم بقدر كبير في الفروق بين متوسـطات أداء المجمـوعتين العـاديين وأصـحاب صعوبات التعلم .

ثانيا : صدق المحك :

أستخدم واضعوا الأختبار في صورته الأصلية عددا من المحاكات للحكم على صـلاحية الأختبار في التعرف السريع على الأطفال أصحاب صعوبات التعلم . وشملت الدراسات في هذا الصدد استخدام المحاكات الآتية :

١- الأداء على اختبار بندر جشطلت :

فقد درس (لاندون Landon) " في موتى وآخرون ١٩٧٤ " العلاقة بين الأداء على " اختبار الفرز العصبي السريع " والأداء على اختبار بندر جشطلت البصري الحركي للأطفـال . وجده ندون ارتباطا منخفضا (ر = ٠,٥١) ولكنه موجب بين الدرجة الكلية على اختبار الفرز العصبي السريع وعوامل إصابة المخ في اختيار بندر .

٢- الأداء على اختبار التحصيل :

طبق (ماير Meyer ١٩٧٦) اختبار الفرز العصبي السريع واختبار التحصيل واسع المدى (WRAT) ، وكان الارتباط بين درجات القراءة والتهجي على اختبـار التحـصيل والدرجة الكلية على اختبار الفرز العصبي السريع (ر = ٠,٥٠، ٠,٤٨ على التوالي) .

٣- الآداء على اختبار سيرتش :

قارن (جراف graf ١٩٧٥) على " اختبار الفرز العصبي السريع " واختبار مـسحي أخر هو Search وضعة سيلفر Silver في كلية الطب بجامعة نيويورك ، فوجـد ارتباطـات قدرة ٠,٨٧ وبين الدرجات على الاختبارين .

ثالثا : الصدق التنبؤي :

درس (سبولدنج iqvo Spaloling) اختبار الفرز العصبي السريع " كأداة تستخدم مع أطفال سن ما قبل المدرسة أو في بداية الصف الأول من المرحلة الابتدائيـة للتعـرف علـى

الأطفال المعرضين للخطر البالغ High-risk children . ويوفر عدد قليل من البحوث التي تمت بدعم من كلية التربية بجامعة سان جوسي بيانات عن تطبيق الأختبار على ١٩٨ من الأطفال سن ٥ سنوات و٧ شهور إلى ٧ سنوات و٣ شهور لتحديد ما إذا كانت الدرجة العالية على " اختبار الفرز العصبي السريع " يمكن أن تتنبأ بالدرجات المنخفضة في القراءة في نهاية الصف الأول . أظهر تحليل البيانات أن الأختبار ليس أداة مفيدة في هذا الصدد ، ولأن الأختبار يشمل على كثير من المهام لم يصل كل الأطفال قبل سن السادسة إلى درجة كافية من النضج تسمح لهم بالنجاح في أدائها . وبالتالي فإنه لا يصلح قبل هذا السن لتمييز الأطفال أصحاب صعوبات التعلم من العاديين ، ولكن الأطفال الذين نجحوا في أداء مهام الأختبار حصلوا على درجات متوسطة أو عالية في القراءة في نهاية الفرقة الدراسية الأولى.

*** صدق الأختبار في صورته العربية :-**

تمت دراسة صدق الأختبار في صورته العربية من خلال تطبيقه على ٧١ تلميذا من الذكور أصحاب صعوبات التعلم في القراءة (ن = ٣٨) والكتابة (ن= ٣٣) في الصف الرابع في سبع مدارس ابتدائية بمدينتي طنطا وكفر الشيخ تتراوح أعمارهم بين ٩ سنوات و٧ شهور ، وعشر سنوات وشهر واحد (بمتوسطات قدره ٩ سنوات ، ٤ شهور) ومجموعة من العاديين مضاهية لهم في السن ، والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي (مهنة الأب " تعليم الأب " متوسط الدخل الشهري) تم اختيارهم من نفس المدارس والصفوف الدراسية (**مصطفى كامل ,** ١٩٨٨) ، وقد قام الباحث بتطبيق اختبار الفرز العصبي السريع على هؤلاء التلاميذ وفوق متوسط أداء مجموعة أصحاب صعوبات التعلم والعاديين ويوضح الجدول التالي أن أكثر الاختبارات : لمس الأنف بالإصبع ، فرد الذراعين والرجلين ، والمشي التبادلي ، والوقوف على رجل واحدة . ولم يميز اختبار لمس اليد والخد معايير أداء المجموعة العادية وذوى صعوبات التعلم في القراءة والكتابة بينما اقتصرت قدرة اختبار مهارة اليد على التمييز بين المجموعتين في الكتابة فقط . ولكن المقارنة بين متوسط الدرجات الكلية للمجموعتين على الأختبار تشير إلى أن الأداء الأختبار يميز تميزاً دالا بين المجموعتين في القراءة والكتابة وهذا يدل على الصدق التمييزي للاختبار .

قيم (ت) للفروض بين متوسطات أداء ذوى صعوبات التعلم والعاديين على اختبار الفرز العصبي السريع .

جدول(١٢)

قيم (ت) للفروق بين متوسطات أداء ذوى صعوبات التعلم والعاديين على اختبار الفرز العصبى السريع

الاختبارات الفرعية	قيم ت		
	القراءة (ن = ٣٨)	الكتابة (ن = ٣٣)	الكلية (ن = ٧١)
مهارة اليد	٠,٨	٣,١ **	٢,١ *
التعرف على شكل ونسخة	٢,٩٩ **	٢,١ *	٢,٩٩ **
التعرف على شكل براحة اليد	٢,٣ *	٠,٩٩	٢,٥ *
متابعة شيء متحرك بالعين	٢,٩ **	٢,٧ **	٢,٩ **
محاكاة الأصوات	٢,٩ **	٠,٦٢	١,٣
لمس الأنف بالأصبع	٤,٢ **	٢,٩ **	٣,١ **
عمل دائرة بالأصبع الإبهام وبقية الأصابع	٣,٢ **	٢,٩ **	٣,٢ **
لمس اليد والخد معا	١,٢	٠,٨	١,٢
الحركات السريعة العكسية لليدين	٢,٤ *	٢,٣ *	٢,١ *
فرد الذراعين والرجلين	٢,٤ *	٢,٥ *	١,٩٩ *
المشي التبادلي	٣,١ **	٢,٧ **	٣,٩ **
الوقوف على رجل واحدة	٢,٨ **	٣,٢ **	٦,٧ **
الوثب على رجل واحدة (الحجل)	٢,١ *	٢,٤ *	٢,١ *
التمييز بين اليسار واليمين	٢,٣ *	١,٢	
الدرجة الكلية	٣,٣ **	٢,٩ **	٣,١ **

** دالة عند ٠,٠١   * دالة عند ٠,٠٥

وتتسق نتائج دراسات الصدق على العينة المصرية مع ما توصلت إليه دراسات الصدق على عينات أمريكية.

- الأداء على اختبار بندر جشطلت :

قام (**مصطفى كامل**) بتطبيق اختبار الجشطلت البصري الحركي من وضع لوريتا بندر ١٩٣٨ وأعده للعربية مصطفى فهمي (ب . ت) ، على مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي أصحاب صعوبات التعلم (ن=٧١) ، وقورنت النتائج بدرجات هؤلاء الأطفال على " اختبار الفرز العصبي السريع " فأشار إلى أنه أمكن الاستدلال من الأداء على " اختبار الفرز العصبي السريع " على ٧٧% من الأطفال الذين أشار أداؤهم على اختبار بندر إلى معاناتهم من إصابة في المخ وتدل هذه النتائج على قدرة " اختبار الفرز العصبي السريع " على التعرف على الأطفال الذين يشتبه في معاناتهم من نواحي خلل عصبي تعبر عن نفسها في اضطراب في نواحي مثل الإدراك البصري والمهارة اليدوية الحركية والذاكرة والمفاهيم الزمانية والمكانية والتنظيم والتصور ، وهي ذات صلة كبيرة بالنجاح أو الفشل في أداء المهام المدرسية .

- تقديرات المعلمين كمحك للصدق :

تمت مقارنة أداء عينة من تلاميذ الصف الرابع الذكور (ن=٧١) على " اختبار الفرز العصبي السريع " وتقديرات المعلمين لهؤلاء التلاميذ على " مقياس تقدير سلوك التلميذ " The Pupil Rating Scalex من وضع ماكليبست Myklebus (١٩٨١) وأعده الباحث للبيئة العربية ، وهو قائمة ملاحظة للفرز السريع لحالات صعوبات التعلم وتشمل على خمسة مقاييس فرعية :- وتشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى عدم وجود صعوبات تعلم بعكس الدرجة المنخفضة على " اختبار الفرز العصبي السريع " التي تشير إلى أن الفرد عادي ، ويؤكد كذلك على صدق " اختبار الفرز العصبي السريع " كأداة لفرز التلاميذ الذين يحتمل أن يكون لديهم صعوبات تعلم

٢- ثبات الاختبار :

قام (ياما هارا Yam Hara ١٩٧٢) بدراسة ثبات " اختبار الفرز السريع " بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره شهر ، على (٣٣) طفلا من أصحاب صعوبات التعلم في معمل صعوبات التعلم في جامعة ولاية سان جوسي وعيادة صعوبات التعلم في فيرمونت بكاليفورنيا ، وكان معامل ارتباط بيرسون = ٠,٨١ وأشارت الدراسة إلى أن أقل الاختبارات الفرعية ثباتا هو : العين المفضلة (ر=٠,٤١) بينما كان أعلى الاختبارات ثباتا هي التعرف على شكل ونسخه ، لمس اليد والخد معا ، وأنماط السلوك الشاذ بالإضافة إلى الدرجة الكلية .

وقام مصطفى كامل بحساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على (٢٩) طفلا في الصف الرابع الابتدائي ، بفاصل زمني قدرة ٤١ يوما ، وكان معامل الثبات (٠,٥٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠١).

رابعا : إستبانة الضغوط النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم :

١- وصف الأستبانة :

هي أداة تساعد على قياس الضغوط النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم للتلاميذ بالمرحلة الابتدائية وهى عبارة عن مجموعة من العبارات وتتحدد أبعاد الأستبانة فيما يلي :-

١- البيئة المدرسية وتشمل :-

(البناء المدرسي – المناهج الدراسية – الامتحانات) .

٢- البيئة الأسرية وتشمل :-

(الرعاية الأسرية – معاملة الوالدين للتلميذ – متابعة الوالدين للتلميذ)

٣- التفاعلات والعلاقات الإجتماعية وتشمل :-

(علاقة التلميذ بالمدرس – علاقة التلميذ بزملائه – علاقة التلميذ بالمدرسة)

٤- العوامل الذاتية وتشمل :-

(عوامل صحية – عوامل نفسية) .

٢- تعليمات الأستبانة :

تتضمن تعليمات الأستبانة بيانات تعريفية تشتمل على (الاسم ، المدرسة ، الجنس ، السن، الفصل ، تاريخ التطبيق) ويتم تطبيقه جماعي ولكن لظروف عينة الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيق الأستبانة لكل طفل فردى بسبب المشكلة التي يعانوا منها عينة الدراسة لأنهم " ذوى صعوبات قراءة " والزمن المستغرق في تطبيق الأستبانة ٤٥ دقيقة ، وتحتوى تعليماته على :

فيما يلي مجموعة العبارات التى تتعلق ببعض الموضوعات التى تهمك وتدور حول أمور حياتك في المدرسة والمنزل ، والمطلوب منك أن تقرأ كل العبارات بدقة ، ثم تختار إحدى

الإجابات الموجودة على يسار كل العبارات والتي تنطبق عليك ، وذلك بوضع علامة (√) تحت الإجابة التى تناسبك مع مراعاة ألا تترك عبارة من العبارات دون أن تجيب عليها .

٣- الكفاءة السيكومترية للمقياس :

١- صدق الأستبانة :

تم حساب الصدق بالطرق الآتية :

(أ) الصدق المنطقى : وأهم أركانه :

١- الإطلاع على الدراسات والمقاييس السيكولوجية في مجال الضغوط النفسية وصعوبات التعلم

٢- إجراء مقياس في صورته الأولية .

٣- تحديد الهدف من المقياس .

٤- صياغة تعليمات المقياس على نحو يتسم بالبساطة .

٥- التأكد من صحة ووضوح العبارات .

(ب) صدق المحكمين :-

يهدف هذا النوع من الصدق إلى الحكم على تمثيل المقياس للموضوع الذي يقيسه على نحو يتسم بالوضوح .

وقد أخذت الباحثة العبارات التي وصلت نسبة الاتفاق عليها ٩٠% بعد عرضها على (٩) محكما من الأساتذة في تخصص علم النفس والصحة النفسية والطفولة .

(جـ) التجانس الداخلي :-

أي الاتساق الداخلي للأستبانة وذلك بحساب الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للأستبانة وهو يعبر عن الصدق الداخلي وتراوحت معاملات الارتباط بين درجه البند والدرجه الكليه للمقيـــاس بين (٤٨٥,-٩٨٨,) وبالنظر لقيم معامل الارتباط السابقه والكشف عن قيمتها الجدوليه يتبين أنها تصل إلى مستوى عالى من الدلالة قيمته (٠,٠١) وهذا يعني أن ثمة تجانسا عاليا بين مكونـــات هذه الأستبانة وهذا الأمر يحملنا على التنبؤ بصدقها .

٢- ثبات الأستبانة : تم حساب ثبات الأستبانة بأكثر من طريقة :-

١- طريقة إعادة الاختيار :

وذلك بتطبيق الأستبانة على عينة من (٣٠) تلميذ وتلميذة بفاصل زمني أسبوعين وكانت (٠,٩٢) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

٢- طريقة التجزئة النصفية :

تم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات (٠,٨٤) وهـــو دال علـــى مستوى (٠,٠١) .

٣- طريقة الفاكرونباخ :

تم حساب معامل الثبات وكان (٠،٩٧) وهو أيضا دال عند مستوى (٠,٠١) .

ويتضح أن الأستبانة ككل تتمتع بمعامل ثبات عال مما يساعد على التنبؤ بصدق هذه الأســتبانة فضلا عن أن مكوناتها تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة .

خامسا : مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة

مراحل المقياس : ويشتمل بناء المقياس على المراحل الآتية :-

١- مرحلة الإعداد وتتضمن ما يأتي :-

١- الدراسة الاستطلاعية المكتبية :

- تضمنت هذه الدراسة استقراء التراث السيكولوجي والإطلاع على الأدبيات والبحوث النفسية التى تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالكثير من المتغيرات ، هذا بالإضافة إلى مسح المقاييس والأدوات المتاحة لقياس أبعاد الذكاء الوجداني لدى عينات سوية وغير سوية ذات خصائص مختلفة ، سواء بدراسته كمتغير منفرد أو متداخل أو كبعد من متغيرات أخرى كالمهارات الإجتماعية مثلاً بمعنى الإطلاع على ما أتيح لنا من دراسات ونظريات تتصل بالذكاء الوجداني في مختلف أشكاله .
- تم الإطلاع على العديد من المراجع العربية والأجنبية التى تتصل بالذكاء الوجداني بشكل عام
- قامت الباحثة بدراسة استطلاعية نظرية على بعض الدراسات السابقة والإطار النظري الخاص بصعوبات التعلم عامة وصعوبات تعلم القراءة خاصة فإشارات النتائج إلى أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة لديهم انخفاض في أبعاد الذكاء الوجداني .
- وأكد ذلك عندما قامت الباحثة بدراسة ميدانية على المدرسين الذين يتعاملون مع هؤلاء التلاميذ داخل الفصل الدراسي فوجدت هؤلاء التلاميذ أيضا لديهم انخفاض في أبعاد الذكاء الوجداني . مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي والأكاديمي ويؤثر على علاقاتهم بذواتهم وعلاقاتهم بالآخرين سواء في المنزل أو المدرسة وكذلك المجتمع .
- الأطر النظرية والبحوث السابقة التى تم الاستعانة بها كما توضحها الباحثة

جدول(١٣)

المصادر والمقاييس التي تم الاستعانة بها لعمل مقياس الذكاء الوجداني :

المصدر والسنة	عنوان الدراسة أو المقياس
د/ السيد إبراهيم السمادوني ١٩٩١	مقياس المهارات الإجتماعية (SSI)
أ.د / فاروق السيد عثمان د/ محمد عبد السميع رزق ٢٠٠١	الذكاء الإنفعالي مفهومه وقياسه
د/ رشا عبد الفتاح الديدي ٢٠٠٥	استبيان الذكاء الإنفعالي
د/ محمد رزق البحيري ٢٠٠٧	مقياس الذكاء الوجداني للأطفال المضطربين سلوكيا

وبعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة تبين له أنه ليس من بينها ما يصلح للأطفال ذوى صعوبات القراءة وفى مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ – ١٢) سنة ، فهي جميعا أعمار أصغر من سن العينة أو أكبر من سن وطبيعة المرحلة العمرية ، وقد استفادت الباحثة من المصادر السابقة مما ساعدها كثيرا على أنجاز هذه الأداة .

٢- مرحلة التصميم : وتتضمن ما يأتي :-

تم تعريف الذكاء الوجداني إجرائيا على النحو التالي :

" هم من يفتقرون وتنخفض لديهم أبعاد الذكاء الوجداني وتحيطهم ضغوط نفسية واجتماعية من المنزل والمدرسة والأقران والمنهج الدراسي والمعلم والمجتمع مما أدى إلى تعسر من الناحية التعليمية وخاصة القراءة لأنها أساس لكل الموارد الدراسية "

ويتكون المقياس من (٦١ بندا) تم توزيعهم على خمسة أبعاد وهى :-

١- **الوعي بالذات** :- ويتكون من (١٣) بندا .

التعريف الإجرائي :- هو معرفة الشخص بانفعالاته من حيث نقاط القوة والضعف لدية وكيفية استخدامها للوصول إلى قرارات مناسبة في حياته وإدراكه لأفكاره ومعتقداته وكل ما يتعلق بذاته

٢-**إدارة الانفعال**: ويتكون من (١٠) بنود.

التعريف الإجرائي:هو قدرة الفرد علي ضبط انفعالاته وأفكاره ومشاعره والتحكم فيها بطريقة متوافقة وسوية ولدية مرونة في مواقف الحياة المختلفة "

٣-**الدافعية الذاتيه**:-ويتكون من (١٠) بنود

التعريف الإجرائي:هي قدرة الفرد علي تبني وترسيخ كلمات وأفكار ومعتقدات ايجابية بداخلة لتصبح قوة دافعية داخلية لتحفيز ذاته في تحقيق أهدافه "

٤-**التواصل مع الآخرين**:ويتكون من(١٤) بنداً.

التعريف الإجرائي: هو قدرة الفرد علي تكوين علاقات اجتماعية إيجابية و مشبعة مع الآخرين و التفاعل معهم بفاعلية..

٥- **التعاطف** :- و يتكون من (١٤) بندا

التعريف الإجرائي : هو فهم و أدراك ما يشعر به الآخرون و الانسجام معهم و مشاركتهم في حالاتهم الوجدانية المختلفة .

٣- مرحلة صياغة البنود :-

صيغت البنود صياغة عربية واضحة و سهلة لتناسب عينة الدراسة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و خاصة بسبب مشكلتهم و قد تنوعت البنود في الصياغة بين الإيجاب و السلب بلغ من خلالها عدد بنود المقياس في صورته (٦١) بندا و قد روعي في صياغة البنود عدة شروط و هي كالتالي :-

١- أن لا تكون موحية .
٢- الابتعاد عن العبارات الغامضة .
٣- أن تناسب التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من سن (٩-١٢ سنة)
٤- تجنب استعمال الكلمات التي تحمل أكثر من معني واحد .
٥- أن تكون المواقف سهلة .

٤- مرحلة تعليمات المقياس :-

تتضمن تعليمات المقياس بيانات تعريفية تشتمل علي (أسم الطالب ، أسم ولي الأمر ، السن ، النوع ، و تاريخ التطبيق) و بعد ذلك التعليمات المكتوبة ، بعد أن يستقر المبحوث في مكانه تبدأ الباحثة في إلقاء التعليمات موضحة قائلة :-

" أريد منك أخذ رأيك في بعض الأشياء التي تهمك و المطلوب منك إعطاء الإجابة التي تشعر بها بعد قيامي بفهمك لهذه العبارات و المطلوب منك أيضا عند موافقتك تقول (نعم) و رفضك تقول (لا) و العكس و عند إحساسك بأنك متردد تقول (أحيانا) و قامت الباحثة بتذكير التلاميذ بأن هذه العبارات ليست اختبارا عليه الثواب و لا العقاب و قالت الباحثة عبارات و لم تقل اختبارات أو مقياس نظرا لخوف التلاميذ من هذه الكلمات ، كما يمكنك عدم قول أسمك و معرفة فقط " جنسك " و هذا من قبيل إعطاء الثقة للتلاميذ ، و قامت الباحثة بتطبيق المقياس بكل طفل منفردا نظرا للمشكلة التي يعانوا منها .

٥- مرحلة تجريب المقياس :-

بعد صياغة بنود المقياس و تحديد بدائل الاستجابة علية و تحديد تعليماته ، تأتي مرحلة تجريب المقياس علي عدد من التلاميذ سن (٩ – ١٢) سنة من ذوي صعوبات القراءة و ذلك للتعرف علي ثلاث نقاط هامة :-

١- مدى وضوح التعليمات أو غموضها .

٢- مدى وضوح العبارات وغموضها .

٣- مدى مناسبة طول المقياس .

ولتحقيق ذلك طبق المقياس بصورته الأولية عليٍ عينة استطلاعية (ن=٢٠) من تلاميذ ذوى صعوبات القراءة (٩-١٢) عام بلغت (٢٠) تلميذاً وتلميذه, (١٠) ذكور و(١٠) اناث وذلك للتأكد من أولاً: مدى سهولة التعرف على البنود و ثانياً: لقياس مدى التفاعل بين المفحوصين والمقياس من جهه , وقد تم الخروج بنتائج مفادها تعديل بعض البنود حتى تكون واضحة والجدول التالي يوضح البنود غير الواضحة من وجهة نظرهم .

جدول (١٤)

البنود غير الواضحة من وجهة نظر التلاميذ لمقياس الذكاء الوجداني

م	رقم البند	البنود غير الواضحة
١	٦٢	أعرف عندما يكون شخص ما تنزعج حتي ولو لم يتكلم عن قلقه
٢	٦٣	أحساس الشديد بمشاعر الأخريين يجعلني مشفق عليهم
٣	٦٤	من الصعب أن أتكلم عن مشاعري الداخلية

يتضح من خلال الجدول السابق أن عدد البنود غير الواضحة من وجهة نظر التلاميذ ٧٥% من الفية ثلاثة بنود فقط وبناءا عليه فقد تم تعديلها فيما بعد، أما بالنسبة لطول المقياس وتعليماته فإنها لا تتسم بالطول ولا بالتعقيد وواضحة وبسيطة.

٦- مرحلة تحكيم المقياس :-

بعد تصميم المقياس في صورته المبدئية تم عرضه علي مجموعة من المحكمين الأساتذة في مجال التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس وكان عددهم (١٥).

وذلك بغرض :-

١-إضافة أو تعديل أو حذف أي بند لا يتناسب والهدف أو سن العنيه

٢- التأكد من تحقيق الهدف المراد قياسه، والحكم علي صلاحية العبارات ومدي انتمائها وقدرتها علي قياس موضوع المقياس

٣- ومدي سلامة الصياغة

نتائج التحكيم

أسفر التحكيم عن عدة نتائج من أهمها أنه قد تم الإبقاء علي بعض العبارات أو البنود ، كذلك قد تم تعديل بعض البنود والنسبة المئوية التي استندت إليها للإبقاء أو التعديل في البنود ٧٣,٣٣٣ ، والجداول التالية توضح ذلك :.

جدول رقم (١٥)

يوضح العبارات التي تم استبعادها

م	العبارة	البعد الذي ينتمي إليه
١	أفهم مشاعري و انفعالاتي	الوعي بالذات
٢	أشعر بأني مرفوض	الوعي بالذات
٣	تغمرني عواطف سلبية	الوعي بالذات
٤	أحب الضحك و الابتسامة	الوعي بالذات
٥	أشعر بأني غير مهم	الوعي بالذات
٦	أنا هادئ تحت أي ضغط	إدارة الانفعال
٧	عندما أغضب أتصرف بدون تفكير	إدارة الانفعال
٨	مزاجي سيء	إدارة الانفعال
٩	يمكنني مواجهة الإحباط بالاسترخاء	إدارة الانفعال
١٠	أنا سريع الانفعال	إدارة الانفعال
١١	عندما أغضب من شخص ما أظل غاضباً لمدة طويلة	إدارة الانفعال
١٢	أواجه كافة المواقف حتي لو كانت سيئة	الدافعية الذاتية
١٣	أندفع لعمل شيء دون قراءة التعليمات	الدافعية الذاتية
١٤	أنا متفائل	الدافعية الذاتية
١٥	أنا مقاتل وارفض الاستسلام	الدافعية الذاتية
١٦	أحب الضحك	الدافعية الذاتية

١٧	أحتاج أن يدفعني شخص ما لإنجاز عمل ما	الدافعية الذاتية
١٨	لدي الصبر والمثابرة للوصول لأهدافي	الدافعية الذاتية
١٩	أنا صبور حتي لو لم أحقق نتائج سريعة	الدافعية الذاتية
٢٠	أعمل أنشطة في الفصل وتجعلني سعيداً	التواصل مع الآخرين
٢١	أتكيف بسهولة جدا في أي موقف اجتماعي	التواصل مع الآخرين
٢٢	أتجنب الحديث مع الغرباء	التواصل مع الآخرين
٢٣	أتجنب جرح مشاعر الآخرين	التعاطف
٢٤	أساعد الآخرين كي يشعروا أنهم أفضل	التعاطف
٢٥	أتضايق من أي شخص يجرح مشاعر الناس	التعاطف
٢٦	عادة أعرف كيف يشعر الآخرين	التعاطف
٢٧	أفهم مشاعر الناس	التعاطف
٢٨	أنا حساس لعواطف الآخرين	التعاطف
٢٩	عندما يضرب أستاذي زميلي أبكي لآجلة	التعاطف

يتضح من الجدول السابق أنه قد حذف ٢٩ بنداً من المقياس ككل ، (٥) بنود من بعد الوعي بالذات ، (٦) بنود من بعد إدارة الانفعالات ، (٨) بنود من بعد الدافعية ، (٣) بنود من بعد التواصل مع الآخرين ، (٧) بنود من بعد التعاطف ، وهكذا إعداد بنود المقياس الفعلية واحد وستنين بندا في صورته النهائية وبعد تعديل البنود التي عُدلت , وتم استبعاد بعض العبارات نظراً لصعوبة فهمها واستيعابها لدى الأطفال (٩-١٢) عام ونظراً أيضا لتركيب بعض العبارات من جملتين في جمله واحده .

جدول(١٦)

يوضح العبارات التي تم تعديلها في ضوء أراء السادة المحكمين

م	العبارة	البعد الذي تنتمي إليه
١	أندفع في الإجابة علي أسئلة المدرسين	إدارة الانفعال
٢	أندفع في البكاء بسهولة في المواقف الصعبة	إدارة الانفعال
٣	أشعر بالانزعاج بسهولة في المواقف الصعبة	إدارة الانفعال
٤	أحب المذاكرة أكثر عند وجود مكافأة	الدافعية الذاتية
٥	أكون سعيداً عندما أكون مع الناس	التواصل مع الآخرين

٦	أندمج بسهولة في المواقف الاجتماعية مثل الحفلات_الرحلات_المسابقات	التواصل مع الآخرين
٧	أحب حضور المناسبات السعيدة	التواصل مع الآخرين
٨	أشعر بسعادة في وجود أقاربي	التواصل مع الآخرين
٩	أعبر عن رأي حتى لو كان يغضب الآخرين أو يجرحهم	التعاطف
١٠	أحترم مشاعر الناس ولا اسخر منها	التعاطف

يتضح من الجدول السابق أنه قد تم تعديل (١٠) بنود وتم التعديل وذلك نظراً لصعوبة بعض الألفاظ والعبارات ونظراً لتركيب العبارة من جملتين في جمله واحده، فقد تم استبقاء بعض البنود .

وفي المقياس بعض البنود الإيجابية والسلبية والتي سوف يتم توضيحها في الجدول التالي:

جدول (١٧)

يوضح أرقام العبارات الإيجابية والسلبية في المقياس

م	العبارة	أعداد المفردات	أرقام العبارات
١	العبارات الإيجابية	٥١	(٥،٣،١،٩،٨،٧،٦،١٠،٢٠،١٩،١٨،١٥،١٤،١٣،١١، ٣٥،٣٤،٣٣،٣٢،٣٠،٢٩،٢٨،٢٧،٢٦،٢٥،٢٤،٢٣،٢٢، ٥٠،٤٨،٤٧،٤٦،٤٥،٤٤،٤٣،٤٢،٤٠،٣٩،٣٨،٣٧،٣٦، ٦١،٦٠،٥٩،٥٨،٥٧،٥٦،٥٥،٥٤،٥٣،٥٢،٥١)
٢	العبارات السلبية	١٠	(٤،٢، ١٢، ١٦، ١٧، ٢١، ٣١، ٤١، ٤٦، ٤٩)

وسوف تقوم الباحثة بتوضيح مكونات المقياس في الجدول التالي وسوف توضح أعداد البنود لكل بعد من أبعاد المقياس كالتالي :

جدول (١٨)

يبين مكونات مقياس الذكاء الوجداني :-

م	أبعاد المقياس	أعداد المفردات	أرقام العبارات
١	الوعي بالذات .	١٣	(١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٥، ٥٠، ٥٤، ٥٧)
٢	إدارة الانفعال	١٠	(٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦، ٥١)

٣	الدافعية الذاتيه	١٠	(٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧)
٤	التواصل مع الآخرين	١٤	(٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٨، ٥٢، ٥٥، ٥٨، ٦٠)
٥	التعاطف	١٤	(٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٩، ٥٣، ٥٦، ٦١، ٥٩)

٧- مرحلة تصحيح المقياس :-

يلاحظ أنه يوجد العديد من صيغ الاستجابات علي بنود المقاييس ، وقد اختارت الباحثة الصيغة الثلاثية طريقة (ليكرت) بحيث يطلب من المفحوص إبداء الرأي بالنسبة لكل من هذه المفردات علي مقياس متدرج من ثلاث استجابات هي (لا – أحيانا – نعم) باعتبارها أكثر الصيغ مناسبة ، مع تخصيص التقديرات علي هذا المتدرج علي التوالي فالعبارات الايجابية (٣، ٢، ١) والعبارات السلبية (١، ٢، ٣) بعد التأكد من فهم ووضوح العبارات كانت علي الباحثة أن تستكمل إجراءات التحقق من صدق ودرجة ثبات المقياس وتم اختيار هذه الصيغه لانٍ هذه الصيغه تعتبر من ابسط واسهل الطرق وتناسب المرحله العمريه لهؤلاء الاطفال وخاصةً انه (ذوى صعوبات تعلم القراءه).

٨- مرحلة حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس :-

تضمنت هذه المرحلة حساب ثبات المقياس و صدقه :-

أولا : ثبات المقياس :

لقد تم حساب ثبات المقياس بأكثر من طريقة وذلك لأن كل طريقة تفيد معني ما من معاني الثبات ويلاحظ أن استخدام طريقة ما لا تغني عن استخدام الأخري وأن تكامل هذه الطرق يعطي معني للثبات والجدول التالي يوضح هذه الطرق .

جدول(١٩)

طرق حساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة

م	طرق حساب الثبات	عينة الدراسة		
		عدد التلاميذ	ر	مستوي الدلالة
١	طريقة إعادة التطبيق	١٠٦	٠,٩٥٩	٠,٠١
٢	طريقة التجزئة النصفية	١٠٦	٠,٧٥٦	٠,٠١
٣	طريقة معامل ألفاكرونباخ	١٠٦	٠,٨٦٧	٠,٠١

– يتضح من الجدول السابق أن طرق الثبات الثلاث المستخدمة قد أوجدت معاملات ارتباط مرتفعة لحد ما كما أنها متقاربة ، ثم إعادة تطبيق الأختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتوصلت

الباحثة أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة في التطبيق الثاني (٠,٩٥٩) عند مستوي دلالة (٠,٠١).

– تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين فردي وزوجي للمقياس وباستخدام معادلة سبيرمان براون وجد أن معامل الثبات يساوي ٠,٧٥٦ وهو دال عند مستوي (٠,١).

ثانيا صدق المقياس :–

يقصد بصدق المقياس الأداة صلاحيتها لقياس الجانب الذي تدعي قياسه وكلما تعددت مؤشرات الصدق كلما كان ذلك مدعاة لزيادة الثقة في الأداة لذا فقد أتبعت الباحثة عدة إجراءات للتحقق من صدق الأداة وهي الصدق المنطقي والصدق الظاهري وصدق المجموعات الطرفية وصدق الاتساق الداخلي، وسنوضح ذلك فيما يلي :–

١– الصدق المنطقي Logical validity :

ويقصد به مدي تمثيل الأختبار للميدان الذي يقيسه ، لذا فقد حرصت الباحثة علي صياغة بنود المقياس في ضوء الإطار النظري للظاهرة موضوع الاهتمام في البحث وفي ضوء المحاولات التي بذلت لوضع أدوات لقياس درجة الذكاء الوجداني لدي عينة الدراسة .

ويلاحظ أن عبارات المقياس أشتق معظمها من المصادر التالية :–

١– نتائج تحليل إجابات العينة الاستطلاعية من التلاميذ .

٢– نتائج تحليل استطلاع لبعض من الأخصائيين في مجال ذوي صعوبات القراءة .

٣– تحليل مجموعة من الدراسات .

٤– من مقاييس وأراء ومناقشات حول الظاهرة موضوع البحث .

وهذا يدل علي أن المقياس يتمتع بالصدق المنطقي .

٢– الصدق الظاهري (المحكمين) Face validity :–

أعتمدت الباحثة في هذا النوع من الصدق علي أراء المحكمين من الأساتذة في مجال علم النفس والصحة النفسية وبناء علي ملاحظات السادة المحكمين تم إجراء التعديل اللازم والمطلوب وهو إجراء سبق الإشارة إليه تفصيلا في المرحلة السابقة.

٣– صدق المقارنة الطرفية :–

يطلق عليه أحيانا صدق التمييز بين المجموعات أو صدق المقارنة الطرفية ، حيث يعتبر أن قدرة المقياس علي التمييز بين المجموعات الأعلى والأدنى علي الظاهرة موضوع القياس هو مؤشر علي صدق المقياس والجدول التالي يوضح هذا النوع من الصدق .

جدول (٢٠)

قيمة (ت) ودلالتها بين الأرباعي الأعلى والأدنى على مقياس الذكاء الوجداني

المرتفعين (ن = ٣٠)		المنخفضين (ن = ٣٠)		قيمة (ت)	مستوي الدلالة
متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
١٣٢,٩٦٦٧	٦,٤٥٦٦٦	٨٦,٠٦٦٧	١٧,٢٧٠٥٣	١٣,٩٣٢	٠,٠١ دالة

٤- صدق الاتساق الداخلي :-

الاتساق الداخلي : عبارة عن معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي يحتويها وكذلك درجات الأبعاد والمقياس ككل .

أولا :

جدول (٢١)

يوضح معامل الارتباط بين درجة المكون والدرجة الكلية للمقياس

المكون	معامل الارتباط
الوعي بالذات	٠,٩٢٣
إدارة الانفعال	٠,٨٢٨
الدافعية الذاتية	٠,٩٣٢
التواصل	٠,٤٥٥
التعاطف	٠,٧٨٩

يوضح الجدول رقم (٢١) إن معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس مما يؤكد على وجود اتساق داخلي مقبول للمقياس.

ثانيا :-

جدول (٢٢)

يوضح معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس

البند	ارتباط البند بالمقياس الفرعي	البند	ارتباط البند بالمقياس الفرعي	البند	ارتباط البند بالمقياس الفرعي
١	٠,٤١٤-	٢١	٠,٣٧٨-	٤١	٠,٥١٢-
٢	٠,٣١٣	٢٢	٠,٥١٨	٤٢	٠,٥٦١
٣	٠,٥٨١	٢٣	٠,٣٢٨	٤٣	٠,٨١٥
٤	٠,٣٢٢	٢٤	٠,٣٨٤	٤٤	٠,٤٨٢
٥	٠,٦٨١	٢٥	٠,٦٩٧	٤٥	٠,٦٤٠
٦	٠,٧٦٤	٢٦	٠,٣٣١	٤٦	٠,٤٣٦
٧	٠,٧٢٣	٢٧	٠,٦٢٠	٤٧	٠,٤١٧
٨	٠,٣٨٩	٢٨	٠,٣٠٣-	٤٨	٠,٤٥٨

٩	٠,٣٩٨	٢٩	٠,٧٦٣	٤٩	٠,٥٦٤
١٠	٠,٣١٨-	٣٠	٠,٦١٤	٥٠	٠,٩٠٣
١١	٠,٤٢٨	٣١	٠,٥٦٨	٥١	٠,٣٤٦
١٢	٠,٣١٧	٣٢	٠,٦٢٠	٥٢	٠,٣٦٦
١٣	٠,٥٩٤	٣٣	٠,٥٩٥	٥٣	٠,٧٠٩
١٤	٠,٦٥٦	٣٤	٠,٧٦٣	٥٤	٠,٦٩٤
١٥	٠,٣٩٦	٣٥	٠,٤١٦	٥٥	٠,٣٣٧-
١٦	٠,٥١٤	٣٦	٠,٦٥٢	٥٦	٠,٤٠٦
١٧	٠,٤٧٤	٣٧	٠,٧٢٢	٥٧	٠,٤٨١
١٨	٠,٦١١	٣٨	٠,٥٠٧	٥٨	٠,٨٣٠
١٩	٠,٣٦١	٣٩	٠,٥٧٧	٥٩	٠,٤٥٠
٢٠	٠,٧٤٤	٤٠	٠,٤٣١-	٦٠	٠,٤٨٧
—	—	—	—	٦١	٠,٤٥١-

وبالنظر لقيم معامل الارتباط السابقة والكشف عن قيمتها الجدولية يتبين أنها تصل إلى مستوى عال من الدلالة قيمته (٠,٠١) وهذا يعني أن ثمة تجانسا عاليا بين أبعاد هذا المقياس وهذا الأمر يحملنا على التنبؤ بصدقه .

الأساليب الإحصائية للدراسة :

تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss . Statistical Package of Social Science لإجراءات العمليات الإحصائية للدراسة ، الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها :-

١- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coeffient لحساب الارتباطات بين متغيرات الدراسة .

٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

٣- اختبار (ت) T.test لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

- الفرض الأول نصه ومناقشته .
- الفرض الثاني نصه ومناقشته .
- الفرض الثالث نصه ومناقشته .
- الفرض الرابع نصه ومناقشته .
- الفرض الخامس نصه ومناقشته .

تتمثل مناقشة النتائج وتفسيرها في طرح الفروض وإيضاح الأسلوب الاحصائي المستخدم عبر الجداول وقراءتها كيفيا ومناقشتها ، ويتضح ذلك فيما يلي :

نص الفرض الأول

ينص علي (توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني – مكونات ودرجة كلية والضغوط النفسية لدي عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معاملات الارتباط لمعرفه هل توجد علاقة ارتباطيه دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني – مكونات ودرجة كلية – والضغوط النفسية لدي عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة . وجاءت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول رقم (٢٣)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الذكاء الوجداني والضغوط النفسية

المتغيرات	الوعي بالذات	إدارة الانفعال	الدافعية الذاتية	التواصل	التعاطف	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني
الضغوط النفسية	٠,٢٩٥ **	٠,٢٢٠ *	٠,١٣٣-	٠,٠٧	٠,٠٨	٠,٢٢- *

**(٠.٠١) *(٠.٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٢٣) وجود علاقة ارتباطيه موجبه داله إحصائيا بين الضغوط النفسية والوعي بالذات وكانت داله عند مستوى (٠.٠١)، ووجود علاقة ارتباطيه موجبه داله إحصائيا بين الضغوط النفسية وإدارة الانفعالات وكانت داله عند مستوى (٠.٠٥) وجود علاقة ارتباطيه سالبه داله إحصائيا بين الضغوط النفسية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لذوى صعوبات تعلم القراءة وكانت داله عند مستوى (٠,٠٥) , وعلاقة غير داله مع الدافعية الذاتية والتواصل والتعاطف لدى عينه الدراسة من ذوى صعوبات تعلم القراءة.

<u>– مناقشه الفرض الأول :–</u>

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عبد العال عجوة (٢٠٠٢) , إسماعيل بدر (٢٠٠٢) في أن الذكاء الوجداني يدفع لدى الفرد الأمل والتفاؤل ويجعله قادرا على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط , والنواتج الايجابية تشمل النجاح في الدراسة والحياة .

فالذكاء الوجداني يعزز أساليب المواجهة الفعالة لان الافراد الأذكياء وجدانيا يتكيفون بشكل أفضل عندما تنشأ الخبرات الضاغطة حيث قام جولد مان وآخرون (goldman et.al,١٩٩٦) بدراسة استطلاعيه على الطلبة ثلاث مرات خلال نصف السنة الدراسية : في بداية الفصل الدراسي ، وفى أثناء امتحانات نصف الفصل الدراسي ، وفى أثناء الامتحانات النهائية ، وجدوا أن الطلبة القادرين على تنظيم حالاتهم المزاجية عندما كان الضغط مرتفعا قد زاروا المركز الصحي بمعدل اقل من الطلبة الذين يشعروا بأنهم لا يستطيعون تنظيم مشاعرهم في أوقات الضغط المنخفض .

(فتون خرنوب, ٢٠٠٣ , ٤٠)

وأشارت (دراسة (٢٠٠٤) **Nigel,hunt.and.Dee,Evans**) إلي أن الأفراد الذين حصلوا علي درجات مرتفعة في الذكاء الوجداني قد أخبروا عن درجة أقل من الأعراض النفسية المرتبطة بالخبرات الصادمة .

فالشخص الذكي وجدانيا لديه :– القدرة علي تقدير حجم المشكلات وفهمها وإيجاد حلول مناسبة وإنجاز المسئوليات الإجتماعية وتحمل عواقب الأمور ، وارتفاع قدرة الفرد علي مواجهة

الصراعات والضغوط الدائمة في الحياة والتغلب عليها بإيجابية واستخدام أساليب لائقة (**Shufordj** ٢٠٠٣ ,) ، ولديه القدرة علي معايشة الفرد لواقعه والتواؤم بين مشاعره وأفكاره وسلوكه والقدرة علي مواجهة الأحداث الضاغطة بدون انهيار نفسي Fallingaput ، بل ومعالجتها بإيجابية ، يمكنهم التعامل مع الضغوط بدون أن يفقدوا التحكم في أنفسهم ، ولديهم القدرة علي أتخاذ الجانب المشرق البراق في الحياة (**فاطمة وهبة ، ٢٠٠٦ ، ٤١**)

وأتفقت معظم الدراسات علي أهمية دور الذكاء الوجداني سواء بالتدخل المبكر أو تنمية الذكاء الوجداني أو أسلوب وجهة الضبط الداخلي وأسلوب وجهة الضبط الخارجي وأسلوب المساندة الوالدية ودور المعلم وتعاطفه مع التلميذ وأهمية الخبرات الأنفعالية المدرسية الأوليه في مرحلة الطفولة أو المقابلة الوالدية في الحد من صعوبات تعلم القراءة بمختلف العينات المستخدمة في تلك الدراسات (دراسة Lowise,Long.et.al,٢٠٠٧ ; دراسة Gunnel,s.t.٢٠٠٧ ; دراسة Ebera,anyanwnu.et_al.٢٠٠١ ; دراسة Leona,Bull.٢٠٠٣ ; دراسة Ann,patricia.w.١٩٩١ ; دراسة Thomas,Bosworth.Het_al.١٩٨٣ ; دراسة Marta,Skulova.١٩٧٨ ; دراسة Michel,Murray.E.١٩٧٨ ; دراسة Anita,Griffiths.N.١٩٧٥)

وتشير دراسة (**Swart,١٩٩٦**) إلي أن الطلبة الناجحين أكاديميا يحققون معدلات أعلي في مقياس الذكاء الوجداني بالمقارنة بالطلبة غير الناجحين أكاديميا علي مقياس تحمل الضغوط دال عند مستوي (٠,٠١) ثم مقياس تحقيق الذات دال عند مستوي (٠,٠١) بالإضافة إلي المعدل الإجمالي للذكاء الوجداني الذي بلغ (٩٤,١ دال عند مستوي ٠,٠٥).

وتشير دراسة (**Jack Block ١٩٩٥**) إلي أن الطلاب ذوي معدل الذكاء الوجداني المرتفع ومعدل الذكاء الأكاديمي المنخفض يتميزون بالقدرة علي التعامل مع الآخرين والتعاطف مع غيرهم ، والشعور بالرضا عن أنفسهم وعن الأخرين ، والقدرة علي تحفيز الذات ، والقدرة علي التحكم في الأنفعالات والتعبير عن المشاعر بوضوح ، والتعامل مع الضغوط

نص الفرض الثاني :-

ينص على (توجد فروق داله إحصائيا بين الذكور والإناث عينة الدراسة (من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة) في متوسط درجات أبعاد الذكاء الوجداني).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب (ت) لمعرفة هل توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث عينة الدراسة (من ذوي صعوبات تعلم القراءة في متوسط درجات أبعاد الذكاء الوجداني وجاءت النتائج كما في الجدول التالي :-

جدول (٢٤)

يوضح الفرق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية

البعد أو المتغير	الذكور (ن = ٣٤)		الاناث (ن = ٤٦)		قيمة ت
	متوسط	إنحراف معياري	متوسط	إنحراف معياري	
الوعي بالذات	٢٤,٤١٢	٦,٧٢٩	٢٢,٦٣٠	٥,٩٨٢	١,٢٢٦
إدارة الانفعال	١٥,٧٩٤	٤,١١٥	١٤,٩٥٦	٣,٩٠٤	٠,٩٢٠
الدافعية الذاتية	٢٠,٦١٧	٥,٦٨٨	١٩,٣٢٦	٤,٧٧٠	١,٠٧٤

التواصل	٢٠,٦١٧	٥,٦٨٨	١٩,٣٢٦	٤,٧٧٠	٠,٥٢١
التعاطف	٣٠,٦٤٧	٥,٤٩٣	٢٨,٦٠٨	٤,٥١٨	*١,٩٦٧
الذكاءالوجداني	١٢٤,٦١٧	٢١,٧٧٤	١١٩,١٣٠	١٧,٧٦٥	١,٢٠٣

* دالة عند (٠,٠٥) ** دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢٤) أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين (الذكور والإناث) في بعد الوعي بالذات وإدارة الانفعال والدافعية والتواصل والدرجة الكلية للذكاء الوجداني ، ولكن توجد فروق ذات دلالة احصائيا على بعد التعاطف عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

- مناقشة الفرض الثاني :-

لم تعثرالباحثة على دراسات سابقة فى هذا البعد (على حد علم الباحثة)الا التالى:
فأشارت نتائج دراسة سابقة بأن الاناث " أكثر عاطفة " من الذكورلأن هناك المئات من الدراسات التى تشير الى أن الإناث بشكل عام أكثر قدرة على التعاطف مع الاخرين وعلى الشعور بشعورهم وإن كان هذا ينطبق على الغالبيه الا ان هناك دوما بالطبع استثناءات للقاعده وفى دراسه لأكثر من ٤,٥٠٠ ذكراً و٣,٢٠٠ انثى حيث قيس الذكاء العاطفى عندهم فقد تبين أن الاناث كن اكثر ادراكا لعواطفهن ومشاعرهن ، ولعواطف ومشاعر الاخرين ، وكن على علاقات افضل مع الاخرين ويبدين مسؤوليه اجتماعيه افضل من الذكور وبالمقابل فقد كان عند الذكور شعور اقوى بتقدير الذات ، وقدرة على مواجهه التحديات المباشرة ولتوترات بشكل افضل من الاناث. (مأمون مبيض , ٢٠٠٣ , ٧٤)

أكدت بعض الدراسات والبحوث شدة الذكاء العاطفي عند كلاً من الذكور والإناث فكان المعدل العام العام للذكور (٩٨) وعند الإناث (١٠٠) ، وفي دراسة (**مأمون مبيض** ، ٢٠٠٣) كان تقدير الذات والقدرة على تحمل الصعوبات والتوتر شدته عند الذكور بنسبة (١٠٢ ، ١٠٤) على التوالي وكانت العلاقات الإنسانية والمسؤلية الاجتماعية والتعاطف شدته عند الإناث بنسبة (١٠١ ، ١٠٢ ، ١٠٣) على التوالى.

واكدت ذلك اكبر عدد من البحوث والدراسات حول قدرة الاشخاص على قراءة مثل هذه الرسائل العاطفيه غير المنطوقه تلك الدراسات التى اجراها (**روبرت روزنتال Robert Rosenthal**) العالم السيكولوجى بجامعه هارفارد ومساعدوه ابتكرة " روزنتال " اختبارا جديدا خاصا بالتعاطف سماه (pons) اى اختبار "الحساسيه لغير المنطوق" Profile of non verbal sensitivity اظهرالاختبار أن الاناث افضل من الذكور فى هذا النوع من التعاطف وقد تحسن أداء المشتركين فى هذا الاختبار على مدى ٤٥ دقيقه هى مده الاختبار ومن ثم نجد ان التعاطف هو شعور يمكن تعلمه ليكون عنصرا مساعدا فى الحياه العاطفيه وأظهرت نتائج دراسات أخرى ان الاطفال الاكثر ذكاءا فى قراءة المشاعر غير المنطوقه كانوا فضل من المحبوبين فى المدرسه واكثرهم استقرارا عاطفيا واظهرت النتائج ايضا ان اداء هؤلاء الاطفال افضل اداء على الرغم من ان مستوى معامل ذكائهم متوسط بلا اى تميزعن معامل ذكاء الاطفال الاقل منهم مهارة فى قراءة الرسائل العاطفيه غير المنطوقه تدل هذه النتائج على ان التفوق فى مقدرة التعاطف مع الاخرين يسهل وسائل التأثير والفعاليه فى الفصول الدراسيه (او ببساطه يجعل المدرسين يحبون هؤلاء الاطفال اكثر من غيرهم) (**Daniel goleman** ٢٠٠٠،١٤٣،١٤٤)

فالفصل الدراسى ، موقع اجتماعى مثلما هو مكان تعليمى اكاديمى فالتلميذ غير اللبق اجتماعيا يسيىء – على الارجح – فهم معلمه والاستجابه له ، على عكس غيرة من الاطفال ويؤثر شعوره بالارتباك او القلق فى قدرته على التعلم بفاعلية . وكما أظهرت اختبارات حساسيه الاطفال غير المنطوقه ان من يخطؤون فى فهم الايماءات العاطفيه ، ينحون الى الاندراج مدرسيا فى قائمه ضعاف المستوى بالمقارنه بمستواهم الاكاديمى الذى تعكسه اختبارات معامل الذكاء (**IQ**).

(Daniel goleman ٢٠٠٠،١٧٩)

وفى دراسه قام بها جيمس باركر **(Games parker,٢٠٠٢)**

والتى استهدفت اثر الذكاء الوجدانى على النجاح الاكاديمى فى سياق الانتقال من المدارس العليا إلي الجامعه كمحك لفحص العلاقه بين الذكاء الوجدانى والتحصيل الوجدانى الذى يتكون من مجموعه متنوعه داخل الفرد – الفهم (تعرف بالمشاعر الذاتيه) وبين الافراد وعلاقه الفرد بالاخرين (يتكون من العديد من القدرات مثل التعاطف) والتكيف (ويتكون من القدرة على التوافق للانفعالات الذاتيه والسلوكيه الملائمه للمواقف والظروف) ودارة الضغوط (يتكون من مجموعه من القدرات مثل مقاومه او تأجيل الباعث) وقد اشارت النتائج الى ان الذكاء الوجدانى يكون مؤشرا للتميز بين الطلاب الناجحين اكاديميا والراسبين (**السيد السمادونى** ٢٠٠٧, ٤٧) .

نص الفرض الثالث :-

ينص على (توجد فروق داله إحصائيا بين الذكور والإناث عينة الدراسة (من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة) في متوسط الدرجة على مقياس الضغوط النفسية)

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الضغوط النفسية وجاءت النتائج على النحو التالي :-

جدول (٢٥)

يوضح الفروق بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية

المتغير	النوع	العدد	المتوسط(م)	الانحراف المعياري	قيمه(ت)	الدلالة
الضغوط النفسية	الذكور	٣٤	٢٦٨,٢٦	٣٢,٥٩	٠,٥٠٣	غير داله
	الإناث	٤٦	٢٧٢,٧٢	٤٣,٣٤		

ـ يوضح الجدول رقم (٢٥) أن متوسط درجات الذكور ذوى صعوبات تعلم القراءة على الضغوط النفسية بلغت (٢٦٨,٢٦),كما بلغ متوسط درجات الإناث ذوى صعوبات القراءة أيضا على الضغوط النفسية (٢٧٢,٧٢) وبدراسة الفروق بين المتوسطات بلغت قيمه (ت) (٥٠٣.) وهى قيمه غير داله إحصائيا , أي انه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية .

– مناقشة الفرض الثالث :-

– من منطلق ادراك طبيعة العصر الحالى وهى ان اصبحت الأنثى كالذكر فى كثير من مهام ومسئوليات الحياة .

– ومن اندفاع زائد نحو تحقيق المكاسب والمغانم الماديه ، وخروج من الذات ليس الى اهداف ومعان ساميه ولكن الى تحقيق رغبات وشهوات أوليه وقلق وصراعات احباطات يعانيها الفرد في مواجهه الوقائع الخارجيه بيئه مليئه بانماط ثقافيه وحضاريه متصارعه وغير مريحه ، وحدثت تغيرات وتبدلات سريعه تلحق بالواقع حتى أن الفرد يمسي غريبا عما أصبح عليه ، وفي حاجة الى الأمن والاستقرار والرضا والتحقق الذاتى ، كما قد يتعرض كل منهما إلى اساليب معامله قهريه من

المجتمع ، نظم تعليم لا تاخذ التلميذ فى الاعتبار ، فإن نشأه التربيه المؤسساتيه ،أدى إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث ، فعلى مستوى التربيه فتوجد الضغوط المدرسيه التى تتمثل فى ضغط المناهج ، والمدرس والامتحانات ، والعقوبات والقواعد المدرسيه ، ضغط الزملاء ازدحام الفصول التفاوت الحضارى ، النشاط المدرسى ، الواجبات المنزليه ، وما يتوقعه الاهل من التلميذ ، الفشل الدراسى وتكون الضغوط المدرسيه هى مجموعه الصعوبات المباشرة وغير المباشرة التى يواجهها التلميذ فى المناخ المدرسى والشعوربالوطأة والعبء من جراء المدرسة بصفة عامة .(**هارون الرشيدي**،١٩٩٩ ، ٦)

وكل ما سبق اصبح يمثل ضغوطا لا حصر لها على كل من الاناث والذكور حتى أن الأنثى بنسبة كبيرة جدا أصبحت الضغوط عليها كثيرة وخاصة المنزل بالإضافة إلى الجهد الذي تبذله في المدرسة كما أن الذكور وما يطلب منهم من متطلبات مدرسية أيضا وحياتية يعد ضغوطا عليهم ، كل هذا يؤدي إلى أرتفاع الضغوط النفسية لديهم ، كما أن صعوبة تعلم القراءة الذي يعاني منها كل من الذكور والإناث عينة الدراسة لها تأثير في حدوث الضغوط لديهم .

وأكدت (دراسة٢٠٠١ **Ebera, Anyanwu .et _al.**) إلى أنه على الرغم من أن صعوبات تظهر نفس المشكلات من ضعف الكتابة والقراءة ، ومهارات تهجي الكلمة ، الا أن بعض اشكال صعوبات القراءة ، ومهارات تهجي الكلمة ، إلا أن بعض اشكال قد ترتبط أكثر بالخبرات الانفعالية بمرحلة الطفولة والتي يمكن تصحيحها بواسطة الوسائل النفسية .

هذا يؤكد على ان هناك علاقة بين الخبرات الانفعالية المؤدية للحيوية النفسية ومن ثم كان يوجد ضغوط نفسية في الصغر متمثلة في مما كشفت عنه الدراسة من معاناة العينة في طفولتها .

نص الفرض الرابع :-

ينص على (توجد فروق داله إحصائيا بين منخفضي ومرتفعي المستوى الاجتماعي الاقتصادي في متوسط الدرجة على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده على عينة الدراسة(من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة)

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب (ت) لمعرفه الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المستوى الاجتماعي الاقتصادي في الذكاء الواجدني وأبعاده وجاءت النتائج على النحو التالي :-

جدول (٢٦)
الفروق بين منخفضي ومرتفعي المستوى الاجتماعي الاقتصادي على الذكاء الواجداني وأبعاده

البعد أو المتغير	منخفضي (ن = ٣٠)		مرتفعي (ن = ٣٠)		قيمة (ت)	الدلالة
	متوسط	إنحراف معياري	متوسط	إنحراف معياري		
الوعي بالذات	٢٢,٣٥٧١	٤,٦٠٤٤٦	٢٦,٢٩١٧	٧,٩٥٣٥٦	* ٢,٢٢١	٠,٠٣١
إدارة الانفعال	١٤,٨٥٧١	٣,٠٦٣٧٠	١٦,٥٤١٧	٣,٩١١٨٥	*٢,١٤٠	٠,٠٥
الدافعية الذاتية	١٩,٨٢١٤	٣,٨٨٧٨١	٢١,٣٧٥٠	٦,٦٧١٢٤	١,٠٤٤	٠,٣٠٢
التواصل	٣٣,٢٨٥٧	٢,٩٦٧١٩	٣٣,٧٩١٧	٢,٨١٢٦٩	٠,٦٢٨	٠,٥٣٣
التعاطف	٢٩,١٠٧١	٤,٦٢١٥٢	٣٠,٨٣٣٣	٦,٢٧٣٩٤	١,١٤٠	٠,٢٦٠
الذكاء الوجداني	١١٩,٤٢٨٦	١٣,٨٧٣٥٨	١٢٨,٨٣٣٣	٢٥,٦٢٧٢٠	١,٨٧٨	٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢٦) انه يوجد يوجد فروق بين منخفضي ومرتفعي المستوى الاجتماعي الاقتصادي في بعد الوعي بالذات وإدارة الانفعال والدرجة الكلية للذكاء الوجداني عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ولا توجد هذه الفروق في أبعاد الدافعية الذاتية والتواصل والتعاطف .

مناقشة الفرض الرابع :

قد أشارت كثير من الدراسات إلى أن النمو الانفعالى والاجتماعى خلال السنوات الأولى يتأثر إلى حد كبير بالجو الأسري العام، وكذلك بالعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها، كما يتأثر أيضاً باتجاهات الوالدين نحو الطفل، وشخصية الأم وعمرها ومستوى تعلمها وخلفيتها الاجتماعية...كل ذلك يؤثر على جوانب شخصية الطفل، العقلية والاجتماعية والوجدانية (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٦٦**)

وقد يبدأ الطفل حياتة بقابلية عالية للذكاء العاطفي إلا أنة يتلقى دروس عاطفية في العادات غير الصحية نتيجة العيش في جو أسري عدوانى مهمل، أو مسيء للطفل عاطفيا، فيصبح هذا الطفل من أصحاب الذكاء العاطفي المنخفض؟ وقد يبدأ الطفل لمستوى ضعيف في قابلية الذكاء العاطفي إلا أن من خلال حسن التربية والرعاية العاطفية، ومن رؤية قدوة عاطفية جيدة، مما ينمي عنده الذكاء العاطفي لمستوى متقدم، ويفيد أن نذكر هنا أن تخريب قابلية الذكاء العاطفي عند الطفل أسهل بكثير من عملية بناء وتنمية ذكائه، لأن الهدم دوما أسهل من البناء (**مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١٦**).

وقد وجدت الدراسات، أن الإهمال البسيط، يمكن أن يكون أكثر تدميرا نفسياً من الشتائم المباشرة، كما تبين في مسح إجتماعى على الأطفال الذين تعرضوا للإيذاء وسوء المعاملة، أن الصغار المهملين هم أسوء الأطفال والأكثر قلقا وتشتتاً ولامبالاة وعدوانية وانسحابا من الحياة، وبلغ معدل من يرسبون منهم ويعيدون الصف الأول (٦٥%) (**دانيال جولمان ، ٢٠٠٠، ٢٧٣**).

وقد وجد من خلال بعض الدارسات أن أطفال الأسرة المفككة أو الذين تعرضوا للإساءة والامتهان من والديهم، أنهم في حاجة ماسة للعطف والرعاية بالإضافة إلى حاجتهم للتعلم والمعلومات. ومن الخطأ التربوي الكبير أن ننظر إلى حاجاتهم المعرفية والذهبية ولا نعطي انتباها

لحاجاتهم العاطفية. وتقول معلمة لصف أطفال من هذا النوع كيف أن كثيراً من هؤلاء الأطفال يطيرون فرحاً عندما يرونها داخلة إلى الصف، ويهرعون إليها لتضمهم إليها وتعطيهم بعض الحنان الذي حرموا منة في بيوتهم (**مأمون مبيض، ٢٠٠٣، ١١١**).

فمن خلال الدراسات التى أجريت لدراسة العلاقة بين الخصائص والاتجاهات وتنشئة الطفل وشخصيته والنمو الوجدانى والاجتماعى أشارت نتائجها إلى أن السلوك الوالدى تجدد شكل سلوك الطفل عامة والوجدانى خاصة، وتوصلت إلى أن العقاب والنبذ من قبل الوالدين والعدوان يؤثر على سرعة انفعالات الأبناء وتوتراتهم وعلى عدم مقدرتهم على ضبط انفعالات، حيث يستخدم الوالدان طرق أكثر عنفا لضبط سلوك أبنائهم الصغار . (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٦٧**).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأساليب التى يمارسها الآباء مع الأبناء مثل أسلوب تجاهل المشاعر (Ignoring Feelings) وأسلوب احتقار مشاعر الأبناء (Being Contenpituas) وأسلوب عدم التخيل "دعة وشأنه" Faire –Being too Laissez، وتؤدي الى أثار سلبية خاصة في الكفاءة الوجدانية، وأن عدم التناغم بين الأباء ومشاعر أبنائهم تقلل من نسبة الكفاءة الوجدانية، وتجعلهم غير قادريين على التفهم لمشاعرهم ومشاعر الأخرين، وعدم القدرة على الوعى بذواتهم (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٧٠**).

ويؤكد الباحثان (**ناوكى وديبوكى Nowichi Duke**) على ضرورة أن يعى الأباء الطريقة التى يتواصل أطفالهم من خلالها غير لفظيا لمعرفة ما إذا كان طفلهم يمر بخبرة الرفض الأجتماعى، أو يعاني صعوبة في التعلم أو أي مشكلة نفسية أخري قد تسهم بدورها في رفض أقرانة له. ومما لا ينبغي إنفعالة أن كل الأطفال تستفيد من تعليم طرق التواصل الوجدانى غير اللفظي (**منار السواح، ٢٠٠٥، ٧٩**).

فالأمر أكثر إزعاجاً بالنسبة للأطفال الصغار الذين يتعرضون لسوء المعاملة والاذي، هو أنهم يتعلمون الأستجابة كنسخ مصغره من آبائهم وأمهاتهم الذين يسيئون معاملتهم، وقد تبين أن الضرب الجسدي الذين يتعرضون له يوميا كان له أثره الواضح على ما تعلموه من انفعالات , فالأطفال يعاملون غيرهم من الأطفال كما يعاملهم آبائهم وأمهاتهم فقسوة قلوب هؤلاء الأطفال الذين يتعرضون للإيذاء الجسدي هي ببساطة نسخة أكثر تطرفاً من قسوة الأطفال الذين يقتصر إيذائهم على مجرد انتقاد آبائهم لهم، وتهديدهم، وعقابهم عقاباً شديداً أما المجموعة الأولى فلا تهتم على الإطلاق برفاقهم الأطفال إذا جرحوا أو بكوا، ومن الواضح أنهم يمثلون قمة البرود الدائم الذي تصل ذروته إلى وحشية الاعتياد على ما يقولونه من إيذاء جسدي في بيوتهم، ومع تقدم العمر، نجد أن هؤلاء الأطفال كمجموعه يواجهون صعوبات في التعليم ويصبحون عدوانيين، مكروهين بين أقرانهم، وأكثر نزوعا للاكتئاب، وعندما يبلغون سن الشباب، من المتوقع تورطهم في مشاكل مع القانون وارتكابهم أكثر الجرائم عنفاً (**دانيال جولمان ، ٢٠٠٠، ٢٧٧**).

فالأطفال الذين يعاملون معاملة سيئة يكون لديهم صعوبة في التوافق مع الضغط، ويستجيبون بوجدان مكتئب أو حساسية مفرطة أو غضب ملحوظ (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٧٣**).

وقد أقترح دانهام (**Denham**،١٩٩٨) أن الوالدين الحساسين والدافئين والمتقبلين لردود الأفعال الأنفعالية لأطفالهم، يمتلكان أطفالا حساسين انفعاليا (عاطفيين) ولديهم قدرة عالية على إدارة الأنفعال ومن الواضح بالفعل أن ممارسات التطبيع الاجتماعي والرعاية الوالدية لطفل يتفاعل مع نمو الطفل المعرفى والوجدانى والحسحركى في تشكيل الكفاءات الوجدانية (**السيد السمادوني، ٢٠٠٧، ١٧٢**).

وتذكر (**فاطمة الكتانى ، ٢٠٠٠**) أن ردود أفعال الأباء مع أطفالهم تتحدد بمدى تقبلهم لذواتهم ونضج شخصياتهم ودرجة حساسيتهم وشعرهم بالأمن وتوافقهم مع البيئة الأجتماعية التى يعيشون فيها مما ينعكس سلبا أو إيجابا على تربية الطفل ومسيره نموه، فالفرد هو نتاج البيئة التى يعيشها، لذلك فإن إضطراب أى وضع من أوضاع الأسرة قد يؤدي الى مشاعر الأمن والأكتئاب والعجز، وهذا ينعكس سلبا على اتجاهات الآباء، لكن الآباء الناضجين يعملون على ضبط مشاعرهم وقد وصلوا إلى درجة من النضج والقوة تكفي للتأثير في الطفل تأثيرا سليماً، والنضج الشخصى يبدو في التوافق الذاتى والأجتماعي ومعرفه حدود الذات وإمكانات وحاجات الأخر (الطفل) (**سومة الخضرى ، ٢٠٠٧، ٤١**).

نص الفرض الخامس :-

ينص على (توجد فروق داله إحصائيا بين منخفضي ومرتفعي المستوى الاجتماعي الاقتصادي في متوسط الدرجة على مقياس الضغوط النفسية على عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة)

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب (ت) لمعرفه الفروق بين منخفضي ومرتفعي المستوى الاجتماعي الاقتصادى في الضغوط النفسية وجاءت النتائج على النحو التالي :-

جدول (٢٧)

الفروق بين منخفضي ومرتفعي المستوى الاجتماعي الاقتصادي على الضغوط النفسية

البعد أو المتغير	منخفضي (ن = ٣٠)		مرتفعي (ن = ٣٠)		قيمة (ت)	الدلالة
	متوسط	إنحراف معياري	متوسط	إنحراف معياري		
الضغوط النفسية	٢٧٥,٣٩٢٩	٢١,٩٧١٩٣	٢٨١,١٦٦٧	٢٤,٧١٦٩٥	١,٨٩	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٢٧) انه لا توجد فروق دالة احصائية بين منخفضي ومرتفعي المستوى الاجتماعي الاقتصادي في الضغوط النفسية.

مناقشة الفرض الخامس :

تلعب الاسرة دورا مؤثرا في تكييف الابناء النفسي والاجتماعي ، فهي تضم مؤثرات كثيرة يمكن أن تساهم سلبا أو ايجابا في حياة أفرادها ، وبشكل خاص لدى الاطفال والمراهقين ، مثل غياب أحد الوالدين بسبب الوفاة أو الطلاق وحجم الاسرة ، ونوع السكن ، وإضافة إلى مستوى ثقافة الاسرة ، وقد كشفت دراسات متعددة عن متغيرات أسرية أخرى تلعب دورا مؤثرا في حياة افراد الاسرة وخاصة الابناء ، حيث أثبتت هذه الدراسات أن بطالة الوالدين ، أو أنخفاض مستوى الدخل الاقتصادي للاسرة من مصادر الضغوط النفسية في حياة الفرد . (**بدر العمر ومحمد الدغيم ، ٢٠٠٤ ، ١٩٨-١٩٩**)

يتوقف تحصيل الطفل في القراءة على ما يشعر به من مناخ صحي في بيئته ، فالاطفال الذين ينتمون إلى أسر أو إلى عائلات يسود فيها التوتر والخلافات المستمرة ، لاشك أنهم يبدعون تعليمهم للقراءة في قلق وعدم استقرار ذهني على العكس من الاطفال الذين يعيشون في بيئة صحية ، وجو أسري دافئ يشيع فيه الحب والتفاهم ، فهؤلاء تتاح لهم فرص التحصيل القرائي الجيد ، وقد دلت دراسات عديدة على ازدياد نسبة المشكلات العائلية في بيوت الاطفال المتخلفين في القراءة ،

وأن تحسين المناخ العائلي يؤدي إلى تحسين معدلات القراءة . (**أحمد عبد الله وفهيم مصطفى ، ٢٠٠٠ ، ١١٧**)

وقد ترجع صعوبات القراءة إلى عوامل عديدة في البيئة النفسية والاجتماعية للطفل مثل نقص التعاون في البيت والمدرسة والضغط الاسري والمستوى التعليمي المنخفض للاباء .(**عبير طوسون ، ٢٠٠٤ ، ٨١**)

وتؤكد نتائج دراسة " بونقيلو " Pungello و " بونيكال " Burchinal و "باترسون " Patterson ١٩٩٠ أن الاباء ذوي الدخل الاقتصادي المنخفض لديهم وقت أقل لمشاركة أطفالهم ، والجلوس إليهم بسبب أنشغالهم بالحياة ، وبالتالي فإنهم يتسببون بسبب إهمالهم المستمر في ضغط نفسي غير مباشر تجاه أطفالهم . (**بدر العمر ومحمد الدغيم ، ٢٠٠٤ ، ١٩٩**)

وأكدت العديد من الدراسات أن الاطفال الذين ينحدرون من أوضاع اقتصادية واجتماعية منخفضة يصبحون عاجزين عندما يتعلمون القراءة ، وللعامل الثقافي دور في الضعف القرائي فقد ينشأ من عوامل بيئية كاللغة التي يتحدث بها الاسرة ، أو سوء التدريس ، كما وجد أن أمية الوالدين وضعف ثقافتهما تتسبب في ضعف أطفالهما في القراءة ، كما أرتبطت بارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي وارتفاع الدخل .(**وسام كامل ، ٢٠٠٣ ، ٣٥**)

فهناك ضغوط تؤثر أيضا على الأطفال مثل ضغوط البيئة الطبيعية / وهي الضغوط الخاصة بدرجة الحرارة والبرودة وطبيعة التضاريس الجغرافية والموارد الطبيعية والكوارث الكونية ، وازدحام السكان وقلة الخدمات ، وضغوط ضيق السكن وقلة عدد الحجرات وضعف الإضاءة وقذارة الشوارع والحارات . والضغوط الاجتماعية / وهي الضغوط الخاصة بالنماذج الاجتماعية والمشكلات الأسرية ، التفاوت الحضاري ، كثرة الأبناء ، العلاقة بالجيران ، الأقران المتنافسة ، صراع القيم ، التفاوت الحضاري والثقافي، وانعدام الرفاهية الاجتماعية ، موت عزيز، الوسائط التكنولوجية . والضغوط الاقتصادية / وهى الضغوط الخاصة بالبطالة وانخفاض الإنتاج، عدم عدالة توزيع الناتج القومي، التفاوت الطبيعي، عدم الرضا الناتج من عدم التوافق مع الأوضاع الاقتصادية. وضغوط التربية / وهى الضغوط التي تنشأ من ضغط المناهج الدراسية، المدرس والامتحانات، العقوبات، القواعد المدرسية، ضغط الزملاء، ازدحام الفصول، النشاط المدرسي، الواجبات المنزلية، ما يتوقعه الأهل من التلميذ، الفشل الدراسي. ضغوط المستوى الاجتماعي / وهى الضغوط التي تنشأ طبقاً للوسط الاجتماعي، ويأتي الفقر في مقدمة ضغوط الطبقات الدنيا. الضغوط الذاتية / وهى التي تنشأ من عوامل فردية ذاتية، إما أن تكون جسمية أو نفسية أو عقلية. وهى التي تنشأ من اختلالات في بنية الجسم ووظائفه أو من القصور في الجوانب المعرفية والاختلالات الوظيفية العقلية. أومن اختلالات في الميكانيزمات الدفاعية وإشباع الحاجات وعدم التوافق النفسي . (**أمل أبو عرام، ٢٠٠٥،٢٣-٢٥**).

ومن مصادر الضغوط النفسية الأخرى المرتبطة بالأسرة، الطلاق وخاصة إذا ارتبط بخصائص شخصية أخرى مثل جنس الطفل أو عمره وقت حدوث الطلاق، إضافة إلى الطلاق هناك عوامل أسرية أخرى تشكل مصدراً من مصادر الضغوط النفسية لدى الأبناء مثل الوالدين غير السعداء أو كثيري المشاحنات اليومية أو المرض المزمن لأحد أفراد الأسرة. وكذلك عمل الوالدين معا قد يتسبب في ضغط نفسي عند الأطفال نتيجة لمشاعر الوحدة والهجران، ونقص الرعاية النفسية والاجتماعية (**بدر العمر، محمد الدغيم، ٢٠٠٤، ١٩٩**).

التوصيات

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والتطبيقات التربوية لآباء ومعلمي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم "القراءة"،يمكن الاستفادة منها في رعاية هذه الحالات ومنها:-

١- عمل معسكرات لطلاب جميع المراحل الدراسية وخاصة المرحلة الابتدائية تتضمن أنشطة عملية للتعرف على معنى الذكاء الوجداني وأهميته وطرق تنميته وكيفية استخدامه في الحياة والتعامل مع الآخرين وفى كيفية استخدامه في عملية التعلم والتعليم

٢- عمل دورات تدريبية للمرحلة الجامعية لتنمية الذكاء الوجداني لديهم وتدخل ضمن المناهج التعليمية والتعاملات اليومية لديهم

٣- لمساعدة هؤلاء الذين لديهم صعوبات تعلم لا بد من مشاركة الأفراد المتخصصين في مجال العلاج وإعادة التعليم ، وهذا يفترض فيه بالفعل حشد فريق متعدد التخصصات (اخصائى تخاطب ، اخصائي نفسي ، اخصائى اجتماعي ،متخصص فى اللغة العربية ، طبيب أنف وأذن وحنجرة ، طبيب أطفال ، طبيب باطنة ، طبيب مخ وأعصاب) لعمل برنامج التدخل العلاجي الملائم للتغلب على صعوباتهم .

٤- لابد من الاهتمام بإعداد معلم المرحلة الابتدائية إعدادا علميا وفنيا على درجة عالية من الكفاءة ، وان تكون دراسته خلال فترة الإعداد دراسة متعمقة ومتخصصة ، تجعله متهيئا ليكون منبعا للمعرفة

٥- لابد من إجراء فحوص التشخيص الدقيق لاى حالة أن كانت ، من هنا تأتى أهمية أتباع الأساليب العلمية والاختبارات المقننة فى تشخيص حالات الديسلكسيا عند ظهور بعض الأعراض وإحالة الحالة بواسطة الأسرة آو المدرسة إلى مركز تشخيص إعاقات التخاطب .

٦- ضرورة تخصيص يوم اسبوعى فى الجدول المدرسي لتدريس مهارات القراءة البدائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى داخل أنشطة لعب لإكساب التلاميذ تلك المهارات

٧- محاولة التغلب على المشكلات النفسية والاجتماعية والاقتصادية سواء بداخل الأسرة أو بداخل المدرسة أو مع الأقران للتغلب على صعوباتهم وعمل جلسات إرشادية فردية للطفل لتاهيلة للعمل فى مواقف الإرشاد الجماعي والبرامج العلاجية الجماعية .

٨- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف أكثر على الأطفال ذوى صعوبات التعلم (تقيمهم وتشخيصهم) ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف وعمل برنامج علاجي له (فردى ــ جماعي) للتدخل والتغلب على نقاط الضعف لديهم

٩- يجب ان يؤهل المعلمين بصورة عامة للتعامل مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وعمل مناهج خاصة بهؤلاء التلاميذ وعمل فصول خاصة بهم داخل كل مدرسة .

١٠- فالواجب التعليمي الذي يجب أن يحرص عليه المربون والمعلمون والآباء هو التركيز في الدرجة الأولى علي تعليم الأولاد. البدء بتعليمهم في مراحل الطفولة الأولى حيث يكون الولد أصفى ذهناً، وأقوى ذاكرة، وأنشط تعليماً (**عبد الله علوان، ١٩٨١، ٢٦٤**).

١١- المزيد من الاختبارات المستقبلية لاستخدام وسائل مختلفة لقياس الذكاء الوجدانى م حيث فاعلية ونشاط أو حدة الاستجابة للضغوط بالنسبة لأطفال الديسلكسيا ووالديهم .

مقترحات بحـــثية :-

من خلال اطلاع الباحثة ـــ على ما توفر لها ـــ من التراث العربي والاجنبى فى مجال صـــعوبات التعلم "القراءة "والذكاء الوجداني والضغوط النفسية واطلاعها على الدراســـات والأبحـــاث الـــسابقة العربية والأجنبية وكذلك من خلال النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية ، قد تم التوصـــل إلـــى بعض النقاط البحثية التي تحتاج إلى دراسة فى بيئتنا العربية وهى كما يلي :؛

١ـــ فاعلية برنامج ارشادى لأولياء أمور الأطفال ذوى صعوبات التعلم "القراءة" لكيفية التعامل مـــع أبنائهم

٢ ـــ دراسة اثر تنمية الذكاء الوجداني لدى الآباء وعلاقته بمستوى الذكاء الوجداني لـــدى أطفـــالهم ذوى صعوبات التعلم "القراءة"

٣ـــ دراسة اثر تنمية الذكاء الوجداني لدى المدرسين وعلاقته بمستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميـــذ ذو صعوبات التعلم "القراءة " فى المراحل الدراسية المختلفة .

مراجع الدراسة

أولا : المراجع العربية

ثانيا : المراجع الأجنبية






أولا :- المراجع العربية :-

١- إبراهيم المغازي (٢٠٠٣) الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين ، ط١ ، المنصورة ، مكتبة الإيمان .

٢ - أحمد أحمد عواد (١٩٩٤) التعرف المبكر علي صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل الدراسة الابتدائية ، المؤتمر العلمي الثاني ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

٣ - ———— (٢٠٠٠) مدى فاعلية برنامج تدريسي علاجي لصعوبات الكتابة الإملائية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، ع (١٢) ، جامعة عين شمس ، ص ١٥٧ - ٢٢٢ .

٤ - ———— (٢٠٠٢) مدخل شامل لنماذج وأساليب التقييم التشخيصي لصعوبات التعلم ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، ع (١٥) ، جامعة عين شمس ، ص ١٠٥ - ١٤٢ .

٥ - أحمد ذكي وصديقه يوسف (١٩٩١) المعجم العربي الميسر ، القاهرة ، دار الكتاب المصري .

٦ - إسماعيل بدر (٢٠٠٢) الو الدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم ، مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، السنة (١٠) ، ع (١٥) ، جامعة عين شمس .

٧ - السيد السمادوني (١٩٩١) مقياس الضغوط المهنية للمعلمين ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية

٨ – ____________ (٢٠٠٧) الذكاء الوجداني أسسه ، تطبيقاته ، تنميته ، ط ١ ، عمان المملكة الأردنية الهاشمية ، دار الفكر ناشرون وموزعون .

٩ – **الشيماء قطب** (٢٠٠٦) دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الشخصية لدي عينة من طالبات. رسالة ماجستير ، قسم الاقتصاد المنزلي والتربية ، جامعة المنوفية .

١٠ – **أحمد علي غازي** (١٩٩٠) منهج مقترح لتخفيف مخاطر المراجعة الناتجة عن العمل في منشات المراجعة الكبيرة ، المجلة المصرية التجارية ، مج (٤) ، ع (٣) ، القاهرة .

١١ – **السيد سليمان** (٢٠٠٣) صعوبات التعليم تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها ، علاجها ، ط ٢ ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

١٢ – **أحمد نبيل البحراوي** (٢٠٠٣) الضغوط النفسية والاجتماعية المدرسية (أساليب المواجهة) دراسة مقارنة بين شرائح اجتماعية مختلفة لدي طلبة وطالبات المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٣ – **المعجم الوجيز** (١٩٩٢) مجمع اللغة العربية ، مطابع الأهرام التجارية قليوب – مصر ، إبراهيم مدكور .

١٤– ____________ (١٩٩٣) مجمع اللغة العربية ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة .

١٥ – ____________ (٢٠٠٠) مجمع اللغة العربية ، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم ، طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية

١٦ – **آمال زكريا** (٢٠٠٦) فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني علي بعض المتغيرات النفسية للأطفال . رسالة دكتوراه ، معهد

الدراسات التربوية ، قسم الإرشاد النفسي ، جامعة القاهرة .

١٧ – **أمل أبو عرام** (٢٠٠٥) أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدي طلاب المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٨ – **أمل حسونة** (٢٠٠٣) التعاطف ...... وطفل ما قبل المدرسة ، مجلة خطوة ، ع (٢١) ، المجلس الوطني للطفولة والتنمية ، القاهرة .

١٩ – **أماني عبد التواب** (٢٠٠٤) فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني علي بعض المتغيرات النفسية لدي المراهقات . رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر

٢٠ – **أمان محمود وآخرون** (٢٠٠٣) تقدير السلوك ، مركزية الذات ، القلق النفسي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعليم ، مركز الإرشاد النفسي ، المؤتمر السنوي العاشر ، ١٣ – ١٥ ديسمبر (٢٠٠٣) ، جامعة عين شمس .

٢١ – **أنيسة عبده مجاهد** (٢٠٠١) فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض درجة الضغوط النفسية لدي طلبة جامعة تعز . رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

٢٢ – **آني ديمون** (٢٠٠٦) الديسلكسيا (اضطرابات اللغة في الأطفال) ، ترجمة : إيناس صادق ولميس الراعي ، ط١ ، القاهرة ، المجلس الأعلى للثقافة

٢٣ – **إيمان حسني حافظ** (٢٠٠٦) بعض مشكلات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالضغوط النفسية للآباء . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ،

جامعة عين شمس

٢٤ - بام روبنز وجـــان سكوت (٢٠٠٧) الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية ، ترجمـــة : صفاء الأعصر وعلاء كفافى ، ط ٢ ، الرياض ، دار الزهراء

٢٥ - بدر العمر ومحمـــد الدغيم (٢٠٠٤) أثر بعض المتغيرات الشخصية والأسرية والمدرســية علي مصادر ومظاهر الــضغوط النفــسية ، مجلـــة الدراسات النفــسية ، مــج (١٤) ، ع (٢) إبريـــل ، القاهرة ، ص ١٩٣ – ٢٣٥

٢٦ - بيـــل جيرهارت (١٩٩٦) تعليم المعوقين ، ترجمة : أحمد سلامة ، القـــاهرة، الألف كتاب الثاني (٢٢٥) ، الهيئة المصرية العامـــة للكتاب

٢٧ - تغريــد عـــمران (٢٠٠٠) نحو آفاق جديدة للتدريس في واقعنا التعليمي نهايـــات قرن وإرهاصات قـــرن جديـــد ، المجلـــس الأعلـــي للجامعات ، القاهرة

٢٨ - جابر عبد الحميد (١٩٩١) معجم علم النفس والطب النفسي ، ج (٤) ، القاهرة ، دار النهضة العربية

٢٩ - جابر عبــد الحميـــد وآخــرون (١٩٩٠) معجم علم النفس والطب النفسي ، إنجليزي – عربي ، ج (٣) ، القاهرة ، دار النهضة العربية

٣٠ - جابرعبـــد الحميـــد وعلاء كفافي (١٩٩٥) معجم علم النفس والطب النفسي ، ج (٧) ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية

٣١ - جمـــــال محمـــــود الخطيـــب (١٩٩٥) المشكلات التعليمية والسلوكية " قـــراءات مختـــارة" ، سلسلة معرفية تصدر عن نـــدوة الثقافـــة والعلـــوم (معارف انسانية) ، دولة الإمارات العربية المتحدة

٣٢ – جمال الخطيب وآخرون (١٩٩٨) التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة ، ط١ ،عمان – الأردن ، دار الفكر

٣٣ – جهاز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي (٢٠٠٧) حقوق الإنسان ، الاصدار الثاني ، جامعة الزقازيق ، مطابع جامعة الزقازيق .

٣٤ – جوزيف ريزو و روبرت زابل (١٩٩٩) تربية الأطفال المراهقين المضطربين سلوكياً (النظرية والتطبيق)، ترجمة : عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي ، ج (١ ، ٢) ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي .

٣٥ – حامد الفقي (١٩٩٣) التأثيرات السلبية والمعرفية والإنفعالية والسلوكية التي يعاني منها الكويتيون نتيجة للإحتلال العراقي ، وزارة الإعلام الكويتية ، مج (٢٢)، ع (١) ، عالم الفكر العربي

٣٦ – حسن مصطفي (١٩٩٢) ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية وبعض متغيرات الشخصية ، مجلة كلية التربية ، ع (١٩) ، الزقازيق ، جامعة الزقازيق

٣٧ – حسن عبد المعطي (١٩٩٤) ضغوط أحداث الحياة وأساليب مواجهتها – دراسة حضارية مقارنة في المجتمع المصري والأندونيسي ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ع (٨) ، القاهرة

٣٨ – حسين حسان (٢٠٠٥) الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوي ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي .رسالة ماجيستير ، كلية الأداب ، جامعة عين شمس

٣٩ – حسين فايد (٢٠٠١) الدور الدينامي للمساندة الإجتماعية في العلاقة بين ضغوط الحياة المرتفعة والأعراض الإكتئابية ، دراسات في الصحة النفسية ، ط ١ ، المكتب

الجامعي الحديث ، ص ٣٣٠ - ٣٨٤

٤٠ - حسين محمد بخيت (١٩٩٤) الأنتماء للمدرسة وعلاقته ببعض الضغوط النفسية لدي أطفال المرحلة الإبتدائية . رسالة ماجيستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٤١ - حنان ثابت مدبولي (١٩٩٥) الضغوط الإجتماعية المدرسية وعلاقتها بواجهتي الضغط ودافعية الإنجاز لدي الأطفال . رسالة ماجيستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٤٢ - - خالد زيادة (٢٠٠٤) الفروق بين أطفال يعانون العجز الرياضي النمائي وعادين في عدد من المتغيرات المعرفية والحركية والإنفعالية - الإجتماعية . رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية الأداب ، جامعة المنوفية.

٤٣ - خيري المغازي (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني الأسس النظرية والتطبيقات ، ط ١ ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

٤٤ - دانيال جولمان (٢٠٠٠) الذكاء العاطفي ، ترجمة : ليلي الجبالى ، الكويت، عالم المعرفة ، ع (٢٦٢) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون.

٤٥ - ــــــــــ (٢٠٠٤) ذكاء المشاعر ، ترجمة : هشام الحناوي ، الجيزة ، هلا للنشر والتوزيع

٤٦ - د.ب.هاريس (٢٠٠٤) إختبار الرسم جود إنف - هاريس ، ترجمة وإعداد : محمد فراج وعبد الحليم وصفية مجدي ، مركز البحوث والدراسات النفسية ، كلية الأداب ، جامعة القاهرة .

٤٧ – داليا الفار (٢٠٠٦) أثر تنمية الوعي ببعض مهارات الاتصال غير اللفظي علي الذكاء الوجداني لدي عينة من طالبات الجامعة . رسالة دكتوراة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

٤٨ – ديفيد فونتانا (١٩٩٤) الضغوط النفسية (تغلب عليها وأبد الحياة) ، ترجمة : حمدي الفرماوي ورضا أبو سريع ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٩ – راوية دسوقي (٢٠٠١) علم النفس العام ، كلية الأداب ، جامعة الزقازيق ، دار سلام للطباعة.

٥٠ – رحاب برغوث (٢٠٠٢) برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٥١ – رشا راغب (١٩٩٨) الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوي الطموح لدي طلبة وطالبات المرحلة الثانوية . رسالة ماجيستير (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٥٢ – رشا الديدي (٢٠٠٥) أستبيان الذكاء الانفعالي " كراسة التعليمات" ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٣ – زيدان السرطاوي وعبد العزيز الشخص (١٩٩٨) بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والإحتياجات لأولياء أمور المعوقين – دليل المقياس ، العين ، الإمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي.

٥٤ - سالم عبد القادر (٢٠٠٥) الإضطرابات الإدراكية وعلاقتها بنوعية صعوبات التعلم لدي عينة من تلاميذ الصف الثالث من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٥٥ - سحر علام (٢٠٠١) تقييم لمدى فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدي عينة من طالبات الجامعة . رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

٥٦ - – سعد الإمارة (٢٠٠١) أساليب التعامل مع الضغوط ، حدود المنهج والأساليب ، مجلة النبأ ، ع (٥٥) ، بيروت ، مؤسسة المستقبل للثقافة والإعلام.

٥٧ - سميحة عطية (٢٠٠٥) الذكاء الانفعالي لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس

٥٨ - سميرة أبو الحسن (٢٠٠٣) فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض الإضطرابات وتغيير الإتجاهات لدي عينة متباينة من الأسوياء والمعاقين ، المؤتمر السنوي العاشر (١٣ – ١٥) ديسمبر ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعية عين شمس.

٥٩ - سومة الخضري (٢٠٠٧) دراسة مقارنة في الذكاء الوجداني بين عينات من العاديين وذوي الإعاقة العقلية . رسالة ماجستير ، قسم الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر.

٦٠ - شوقية السمادوني (١٩٩٣) الضغوط النفسية لدي معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.

٦١ - شيـرين هـليـل (٢٠٠٤) بعض انتماءات الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بالضغوط النفسية . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٦٢ - صابر السيد محمد (٢٠٠١) دراسة لبعض الضغوط النفسية في ضوء الاتجاه الديني وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي طلبة المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٦٣ - صفاء الأعسر وعلاء كفافي (١٩٩٨) الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر.

٦٤ - صالح هارون (٢٠٠٠) تدريس ذوي الاعاقات البسيطة في الفصل العادي ، ط ١ ، الرياض ، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

٦٥ - صلاح عميرة (٢٠٠٢) برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدي تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٦٦ - ضياء الدين موسى (٢٠٠٦) صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة العربية لدي كل من مزدوجي اللغة والدارسين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٦٧ - طلعت منصور وفيولا الببلاوي (١٩٧٩) قائمة الضغوط النفسية للمعلمين ، دليل التعرف على الصحة النفسية كتيب التعليمات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٨ – ________ (١٩٨٩) قائمة الضغوط النفسية للمعلمين ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٩ – عادل الأشول (١٩٩٣) الضغوط النفسية والإرشاد الأسري للأطفال المتخلفين عقلياً ، مجلة الإرشاد النفسي ، ع (١) ، السنة (١) ، القاهرة ، ص ١٥ – ٣٥.

٧٠ – عادل هريدي (٢٠٠٣) الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية الاجتماعية ، مجلة دراسات عربية في علم النفس ، مج (٢) ، ع (٢) ، القاهرة ، دار غريب ، ص ٥٧ – ١٠٨.

٧١ – عبد الرحمن سليمان (٢٠٠١) سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة ، ذوو الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات) ، ج (١) ، ط ١ ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

٧٢ – ________ (٢٠٠١) سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ذوو الحاجات الخاصة (أساليب التعرف والتشخيص) ، ط ١ ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

٧٣ – ________ (٢٠٠١) سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة ، ذوو الحاجات الخاصة (الخصائص والسمات) ، ج (٣) ، ط ١ ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

٧٤ – عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨) الاكتئاب إضطراب العصر الحديث ، الكويت ، عالم المعرفة.

٧٥ – عبد العال عجوة (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي ، العمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدي طلاب الجامعة ، مجلة كلية التربية ، مج (١٣) ، ع (١) ، جامعة الاسكندرية ، ص ٢٥٠ – ٣٤٤.

٧٦ – عبد العزيز الشخص (١٩٩٥) مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسـرة ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٧٧ – عبد العزيز النوحي (٢٠٠٢) الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية – عملية حـل المشكلة ضمن إطار نفـسي / أيكولـوجي ، ط ٣ ، القاهرة.

٧٨ – عبد المجيد سـالمي ونور الـدين خالـد وشريف بدوي (١٩٩٨) معجم مصطلحات علم النفس " عربي – فرنـسي – إنجليزي " ،ط١، القـاهرة وبيـروت ، دار الكتـاب المصري ودار الكتاب اللبناني.

٧٩ – عبد المنعم الدرديرى (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني لدي طلاب الجامعة وعلاقته بـبعض المتغيرات المعرفية والمزاجيـة ، مجلـة دراسـات تربوية واجتماعية ، مج (٨) ، ع_(٤) ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ص ٢٤٩ – ٣٢١.

٨٠ – عبد المنعم الميلادي (٢٠٠٣) الصحة النفسية ، مؤسسة شباب الجامعة ، القاهرة

٨١ – عبد الله علوان (١٩٨١) تربية الأولاد في الاسلام ، ج (١) ، ط ٢ ، القاهرة ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.

٨٢ – عبير طوسون (٢٠٠٤) الصفحة النفسية لمقياس سـتانفورد بينيـة الـصورة الرابعة لذوي صعوبات_التعلم . رسـالة ماجـستير ، كلية الأداب، جامعة عين شمس.

٨٣ – عثمان الخضر (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني ...هل هو مفهـوم جديـد؟ ، مجلـة دراسات نفسية ، مج (١٢) ، ع (١) ، رانم ، القاهرة ، ص ٥ – ٤١.

٨٤ – ________ (٢٠٠٦) تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقـق مـن خصائصه السيكومترية وإرتباطه ، مجلة الدراسـات النفسية ، مج (٦) ، ع (٢) ، ص ٢٥٩ – ٢٨٩.

٨٥ – عثمان فراج (٢٠٠٢) الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة تعريفها – تصنيفها – أعرضها – تشخيصها – أسبابها – التدخل العلاجي ، ط ١ ، القاهرة ، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

٨٦ – عرفات شعبان (٢٠٠٤) فاعلية بعض فنيات العلاج السلوكي في تعديل بعض المهارات الإجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٨٧ – علي حسين بداري (١٩٩٠) الضغوط الدراسية وتحليل المسار في علاقتها ببعض المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي لدي طلاب كلية التربية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، ع (٤) ، جامعة المنيا.

٨٨ – علي عبد السلام (٢٠٠٠) المساندة الإجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدي طلاب الجامعة المقيمين في المدن الجامعية ، مجلة علم النفس ، ع (٥٣)، الهيئة العامة للكتاب ، القاهرة ، ص ٨٥ – ١٠٢.

٨٩ – علي عسكر (٢٠٠٠) ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها ، ط ٢ ، القاهرة ، دار الكتاب الحديث.

٩٠ – عماد محمد إبراهيم (١٩٩٥) تقدير الذات ومصدر الضبط – خصائص نفسية وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض القلق والإكتئاب .رسالة دكتوراة،كلية الأداب ، جامعة الزقازيق.

٩١ – عمر إسماعيل غريب (١٩٩٩) تطبيق نظام اليوم الدراسي الكامل وعلاقتها بالضغوط النفسية المدرسية والتحصيل الدراسي لدي التلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير ،

معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٩٢ - عواطف حسين (١٩٩٣) الفعالية الذاتية وعلاقتها لضغوط الحياة لدي الشباب الجامعي ، مجلة كلية التربية ، ع (٢٣) ، جامعة المنصورة ، ص ٤٦١ - ٤٨٧.

٩٣ - فائقة بدر (٢٠٠٦) كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسي لدي ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة ، مجلة الدراسات النفسية ، مج (١٦) ، ع (٣) ، يوليو (٢٠٠٦) ، ص ٣٩٥ - ٤٣٤.

٩٤ - فاروق عثمان (٢٠٠١) القلق وإدارة الضغوط النفسية ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٩٥ - فاروق عثمان وعبد السميع رزق (٢٠٠١) الذكاء الانفعالي مفهومة وقياسه ، مجلة علم النفس ، ع (٥٨) ، إبريل - مايو - يونية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ٣٢ - ٥٠.

٩٦ - فاطمة وهبة (٢٠٠٦) التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء الوجداني مع إقتراح برنامج لمحو الأمية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

٩٧ - فتون خرنوب (٢٠٠٣) بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

٩٨ - فرج طه (١٩٩٩) أصول علم النفس الحديث ، عين للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية ، ط ٣ ، القاهرة .

٩٩ - فرج طـه وشـاكر عطية (١٩٩٣) موسوعة علـم الـنفس والتحليـل النفـسي ، ط ١ ، الكويت ، دار سعاد الصباح.

١٠٠ - فهيم مصطفي وأحمد عبد الله (٢٠٠٠) الطفل ومشكلات القراءة ، ط ٤ ، القـاهرة ، الـدار المصرية اللبنانية.

١٠١ - فؤاد الدواش (٢٠٠٤) الذكاء الوجداني عند المـراهقين وعلاقتـه بـبعض متغيرات الشخصية رسالة دكتوراة (غير منـشورة) ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة

١٠٢ - فؤادة هدية (١٩٩٥) دراسة مقارنة ، ضغوط الوالدية لدي ثـلاث شـرائح من الأمهات ، مجلة علم النفس ، ع (٢٣) ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب.

١٠٣ - فوقية محمد راضي (٢٠٠٢) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقـدرة علي التفكير الإبتكاري لدي طلاب الجامعة ، مجلـة كلية التربية ، ع (٤٥) ، جامعـة المنـصورة ، ص ١٧١ - ٢٠٤.

١٠٤ - كريمة عثمان (٢٠٠١) مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوي صعوبات تعليمية . رسالة دكتوراة ، معهـد الدراسـات العليـا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٠٥ - ليرنر (٢٠٠٨) صعوبات التعلم
(http://www.gulfidels.com/ar/index.php?-action=show) (٣ - ١ - ٢٠٠٨)

١٠٦ - لورانس إ . شابيرو ، ف . د (٢٠٠٤) كيف تنشيء طفلاً يتمتع بـذكاء عـاطفي ؟ ، ط ٣ ، السعودية ، مكتبة جرير.

١٠٧ - ليزاج . أسبينوول . أورسـولام . ستودينجز (٢٠٠٦) سيكولوجية القوي الإنسانية ، ترجمة : صفاء الأعسر ونادية شريف وعزيزة السيد وعلاء كفـافي ، ط ١ ، القاهرة ، المجلس الأعلى للثقافة.

١٠٨ - مـــارتين هينلـــي وروبرتـــا . س . رامسي وروبرتـا . ف . ألجوزين (٢٠٠٦) خصائص ذوي الاعاقة البسيطة ، ترجمـة : زيـدان السرطاوي ، العين ، كلية التربية ، جامعـة الملـك سعود ، دار الكتاب الجامعي.

١٠٩ - مأمون مبيض (٢٠٠٣) الذكاء العاطفي والصحة العاطفية ، ط ٢ ، السعودية ، المكتب الإسلامي بمكتبة الجيل الجديد.

١١٠ - مجدة أحمد محمود (٢٠٠١) دراسة مقارنة لمكونات العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والضغوط وقوة الأنا ووجهة الضبط بين الجنسين في مرحلة منتصف العمر ، مجلة علم النفس المعاصر ، مج (١٢) ، ع (١) ، يناير

١١١ - مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٠) موسوعة المناهج التربوية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلـو المصرية.

١١٢ - ــــــــــــ (٢٠٠٣) مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصــة ، القــاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١١٣ - محمد البحيري (٢٠٠٧) تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة بعض المـشكلات لدي عينة من الأطفال المضطربين سـلوكياً ، مجلـة دراسات نفسية ، مج (١٧) ، ع_(٣) ، يوليـو ٢٠٠٧ ، ص ٥٨٥ - ٦٤١.

١١٤ - محمد المغربي (٢٠٠٣) الذكاء الشخصي في ضوء بعض المحكات الشخصية والاجتماعية "دراسة إستطلاعية " ، مجلة الدراسـات النفسية ، مج (١٣) ، ع (٢) ، إبريل ، ص ٣٢٣ - ٣٥٨.

١١٥ – **محمد حبشي** (٢٠٠٤) نموذج مقترح لتفسير الاسهام النسبي لمكونات الذكاء الإنفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مج (٤) ، ع (٤٣) ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

١١٦ – **محمد حبشي وجاد الله أبو المكارم** (٢٠٠٤) المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدي عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي ، مجلة الدراسات النفسية ، مج (١٤) ، ع (٣) ، القاهرة ، ص ٢٨١ – ٣٣٦.

١١٧ – **مدحت سمير إبراهيم** (٢٠٠٢) ضغوط البيئة المدرسية كما يدركها تلاميذ المعاهد الإبتدائية الأزهرية وعلاقتها بتوافقهم النفسي . رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١١٨ – **مشيرة اليوسفي** (١٩٩٠) ضغوط الحياة الموجبة والسالبة وضغوط عمل المعلم كمتنبئ للتوافق ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، مج (٣) ، ع (٤) ، كلية التربية ، جامعة المنيا

١١٩ – **محمد طه** (٢٠٠٦) الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية ، الكويت ، عالم المعرفة ، ع (٣٣٠) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب .

١٢٠ – **ممدوحة سلامة** (١٩٩١) المعاناة الإقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدي طلاب الجامعة ، مجلة الدراسات النفسية ، ط ٣ ، كلية الأداب ، جامعة الزقازيق.

١٢١ – **م . موتي ، هـ . ستيرلينج ، ن . سبولدنج** (٢٠٠٨) إختبار الفرز العصبي السريع (لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم) ، إقتباس وإعداد : مصطفي كامل ، كراسة التعليمات ، ط ٤ ، القاهرة ،

مكتبة الأنجلو المصرية

١٢٢ – محمد خليل (١٩٩٦) الطفولة والمراهقة ، ط ١ ، القاهرة ، جهاد للنشر والتوزيع

١٢٣ – منار السواح (٢٠٠٥) فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدي عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة . رسالة دكتوراة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس

١٢٤ – محمود شوقي حسين (١٩٩٧) ضغوط الحياة وعلاقتها بوجهة الضبط في المجتمع الريفي رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية الأداب ، جامعة عين شمس

١٢٥ – مديحة الجمل (٢٠٠٤) فعالية برنامج إرشادي في تخفيض الضغوط النفسية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس

١٢٦ – مني الحديدي وأخرون (١٩٩٤) الضغوط التي تتعرض لها أسر الأطفال المعوقين ، دراسات السلسلة (أ) ، العلوم الإنسانية ، ع (١) ، ص ٧ – ٣٤

١٢٧ – مني توكل إبراهيم (٢٠٠٢) الضغوط النفسية كما يدركها الطلاب أبناء المصريين العاملين بالخارج وعلاقتها بتوافقهم وتحصيلهم الدراسي .رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

١٢٨ – نهاد محمد (٢٠٠٨) الذكاء الوجداني لدي تلاميذ مدرسة الموهوبين رياضياً وتلاميذ المدارس العادية . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٢٩ – نوال سيد محمد (٢٠٠٤) فعالية برنامج لتنمية استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية المدركة لدي الطالبات في مرحلة التعليم

الثانوي . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٣٠ - **نوال ياسين** **(٢٠٠١)** الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدي أطفال المقابر رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

١٣١ - **هارون الرشيدي** **(١٩٩٩)** الضغوط النفسية (طبيعتها - نظرياتها) برنامج لمساعدة الذات في علاجها ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣٢ - **هشام الخولي** **(٢٠٠٢)** الذكاء الوجداني كدالة للتفاعل بين الجنس وتقدير الذات والسعادة والقلق لدي عينة من طلاب المرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية ، مج (١٢) ، ع (٥٢) ، بنها ، ص ١١٨ - ١٥٨.

١٣٣ - ــــــــــــــ **(٢٠٠٤)** فعالية العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف حدة الضغوط النفسية لدي معلمي التربية الخاصة ، مجلة الإرشاد النفسي ، ع (١٨) ، جامعة عين شمس ، ص ٨٣ - ١١٣.

١٣٤ - ــــــــــــــ **(٢٠٠٧)** دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية ، ط ١ ، كلية التربية ، جامعة بنها ، دار المصطفي للطباعة.

١٣٥ - **وسام كامل** **(٢٠٠٣)** التذكر وعلاقته بالتعرف والفهم القرائي لدي التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

١٣٦ - **يوسف بطرس** **(٢٠٠٧)** برنامج تخاطب بالكمبيوتر لتنمية عمليات الكلام والفهم اللغوي لدي الأطفال ذوي صعوبات تعلم

الكلامية والقرائية في المرحلة العمرية من ٦ – ٨ سنوات . رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

ثانيا :- المراجع الأجنبية :-

137- **Anita, Griffiths S.N.(1975)** ; Self-Concepts of dyslexic Children . Academic – Therapy . Vol 11 (1) Fal 1975

138- **Ann, D.D (2005)** ; The effects of child-Centered group play Therapy on emotional intelligence , behavior , and parenting stress . Ph D . Walden- University .

139- **Ann . Patricia .W. (1991)** ; The Impact of apparent – AD Ministered Cognitive – Behavioral treatment program on the reading skill , self-concept and Motivation of children with alearning Disability in reading (Dyslexia) PHD Washington-stat-university (0251)

140- **Cha , Christine B ; Nock , Matthewk . ; (2009)** ; Emotional intelligence is a protective Factor for suicidal behavior . {References} , Journal of The American psychiatry . Vol . 48 (4) , Apr 2009 , pp. 442-430 .

141- **Deniz , MEngin . Tras, Zeliha . Aydogan , Didem. ; (2009)** ; An Investigation of Academic procrastination , Locus of Control , and Emotional Intelligence , Educational sciences : Theory and practice . V9 n2 P 623-632 Spr 2009 .

142- **Ebere ; Anuanwu .et – al . (2001)** ; Childhood emotional experiences leading to biopsychosocially – induced Dyslexia and low academic performance in adolescence .

international –Journal-of-Adolescent-Medicine – and Health . Vol 13 (3) Jul Sep 2001 , 191-203 .

143- **Feurer ,Dpaiga . Andrews , Jac Jw ; (2009)** : School – Related stress and Depression in Adolescents with and without learning Disabilities : An Exploratory Study , Alberta Journal of Educational Research . V55 N1 P92-108 Spr 2009 .

144- **Gunnel , S.I.(2007)** ; Growing up with Dyslexia Interviews with Teenagers and young adults School psychology international . V(28) N(5) P(574-591) .

145-**Hamarta , Erdal . Deniz , Mengin . Saltali , Neslihan ; (2009)** ; Attachment Styles as apredictor of Emotional Intelligence , Educational Sciences : Theory and practice . V9 N1 P213-229 Win 2009 .

146- **Jack Block ; (1995)** IQ Vs Emotional Intelligence university of California at Berkeley , unpublished Manuscript . June (1995) (2): 131-137

147- **Joop Hellendoorn .et-al (2000)** ; personal Experiences and Adjustment of . Dutch Adults with Dyslexia . Remedial and Special Education . V(21) N(4) P(227-239) Jul – Avg 2000 .

148- **Julia ; Carroll .M,et-al . (2006)** ; An assessment of Anxiety levels in dyslexic students in Higher Education . British Journal of Educational Psychology . V(76) N(3) P(651-662) Sep 2006 .

149- **Leona , Bull . (2003)** ; The use of Support groups by parents of Children with dyslexia Early-child – Development and care Vol(173) N(23) Jun 2003 , (341-347) .

150- **Lowise Long .et-al. (2007)** ; Supporting Students with Dyslexia at the Secondary Level : An Emotional Model of Literacy . Journal of Adolescent and Adult Literacy . V(51) N(2) P(124-134) October 2007 .

151- **Marie , W.B (2001)** ; The relationship between Stressful life events and Leadership in Children with an emphasis on explanatory Styles and emotional intelligence . PhD . University of Detroit Mercy .

152- **Michel . Murray .E.(1978)** ; The Relationship between Personality Adjustment and Success in Remedial program in Dyslexic Children . Contemporary Educational Psychology . V(3) N(4) P(330-339) Oct 1978 .

153- **Miller , Laurie . Chan , Wilma . Tirella , Linda . Perrin , Ellen ; (2009)** : outcomes of children Adopted from Eastern Europe International Journal of Behavioral Development . V(33) N(4) P(289-298) , 2009 .

154- **Miller , Laurie , Chan , Wilma , Tirella , Linda , Perrin , Ellen ; (2009)** : outcomes of children adopted from Eastern Europe {References} , international Journal of Behavioral Development Vol.33(4) , Jul 2009, PP.289-298 .

155- **Nigel , Hunt – and – Dee , Evans (2004)** ; Predicting traumatic stress Using emotional Intelligence . Behaviour – Research – and – Theropy . Vol42 (7) Jul 2004 , 791-781 .

156- **Ordway , Leilani Kuuipo ; (2009)** : Emotional Intelligence as amoderator of Cortical reactivity and mood state in response to an active stressor , Dissertation Abstracts

international : Section B: The Sciences and Engineering . Vol . 69 (8-B) , 2009 , PP. 5045 .

157- **Ravindranadan , Vidhya ; Raju , s.; (2008)** : Emotional Intelligence and Quality of Life of Parents of Children with Special needs {References} , Journal of The Indian Academy of Applied Phsychology . Vol.34 (Spc Issue) , Apr 2008 , PP, 34-39

158- **Swart , A.; (1996)** The Relationship Between Well-Being And Academic Per Forman .Ce unpublished Masrer's Thesis , University of Pretoria South Africa . Jun / Feb 1996 , Vol (34) Lssue (1)

159-**Thomas . Bosworkth . H.et-al .(1983)** ; Locus of control and Achievement Motivation . Journal of Development and Behavioral Pediatrics . Vol 4 (4) Dec 1983 , (253-256)

160-**Warwick , Janette ; Nettelbeck, Ted ; Word , Lynn.; (2009)** Aeim : Anew measure and method of Scoring abilities – based emotional intelligence , personality and individual Differences . Sep 2009 , PP. No P agination Specified .

ملاحق الدراسة

ملحق رقم (١) مقياس رسم الرجل لجودانف

(ترجمة وإعداد/ محمد فرغلي فراج , عبد الحليم محمود , صفية مجدي , ٢٠٠٤)

ملحق رقم (٢) مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي للأسرة

(إعداد / عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٥)

ملحق رقم (٣) إختبار فرز الأطفال ذوي صعوبات التعلم (الفرز العصبي السريع)

(ترجمة وإعداد / مصطفي كامل ، ٢٠٠٨)

ملحق رقم (٤) إستبانة الضغوط النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم

(إعداد / مديحة الجمل ، ٢٠٠٤)

ملحق رقم (٥) مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة

(إعداد / الباحثة)

ملحق رقم (٦) قائمة بأسماء السادة المحكمين

ملحق رقم (٦)

قائمه بأسماء السادة المحكمين مرتبه ترتيباً أبجدياً

م	الاسم	الوظيـــــفـــة
١	د./ أحمد عبد الرحمن عثمان	أستاذ م.بقسم علم النفس.كلية التربية.جامعه الزقازيق
٢	أ.د/إيمان فؤاد كاشف	أستاذ بقسم الصحة النفسية. كلية التربية. جامعه الزقازيق
٣	أ.د/ بسبوسه أحمد الغريب	أستاذ م.بقسم علم النفس .كلية التربية. جامعه الزقازيق
٤	د./ داليا عزت مؤمن	مدرس بقسم علم النفس –بكلية الآداب. جامعه عين شمس
٥	د./ سيمون عبد الحميد متولي	مدرس بقسم الصحة النفسية بكلية التربية.جامعه الزقازيق
٦	أ.د/ عادل عبد الله محمد	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية. بكلية التربية.جامعه الزقازيق
٧	أ.د/ فايزه يوسف عبد المجيد	أستاذ علم النفس.معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعه عين شمس
٨	أ.د/ فوقيه حسن عبد الحميد رضوان	أستاذ بقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعه الزقازيق.
٩	د./ كريمه إمام عثمان	استشاري علم النفس الاكلينيكى.جامعه عين شمس
١٠	أ.د/ محمد احمد سعفان	أستاذ بقسم الصحة النفسية.كلية التربية.جامعه الزقازيق
١١	أ.د/ محمد السيد رشدي	أستاذ بقسم علم النفس بكلية التربية جامعه الزقازيق.
١٢	أ.د/ محمد عبد المؤمن حسين	أستاذ بقسم الصحة النفسية بكلية التربية. جامعه الزقازيق
١٣	أ.د/ محمد محمود محمد مراد	أستاذ بقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعه الزقازيق.
١٤	د./ ميشيل صبحي مجلع	مدرس علم نفس. معهد الدراسات العليا للطفولة.جامعه عين شمس
١٥	أ.د/ نعمات عبد الخالق	أستاذ بقسم الصحة النفسية.كلية التربية.جامعه الزقازيق

ملخص الدراسة

أولا : ملخص الدراسة باللغة العربية

ثانيا :ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

تتلخص الدراسة في الأتي :

* مشكلة الدراسة :-

١- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني – مكونات ودرجة كلية – والضغوط النفسية لدى عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) في مرحلة الطفولة المتأخرة ٩-١٢ عام ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية ؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي من عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده ؟

٥- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي من عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية ؟

* أهداف الدراسة :-

١- تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط النفسية لذوي صعوبات تعلم القراءة في مرحلة الطفولة المتأخرة ٩ – ١٢ عام .

٢- معرفة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني .

٣- معرفة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية .

٤- معرفة الفروق بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده .

٥- معرفة الفروق بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية .

* أهمية الدراسة :-

تنقسم أهمية الدراسة إلى قسمين رئيسيين هما :

أولاً: الأهمية النظرية : وتتمثل في أنها :

١- **شيوع فئة** (**ذوي صعوبات تعلم القراءة**) : أوضحت (دراسة ١٩٧١ , Lerner) أن النسبة تتراوح من ١% ، إلى ٣%، (ودراسة ١٩٧٩ , Gaddes) النسبة تتراوح من ٥% إلى ١٥%، (ودراسة Gearhart and Weishahan) تتراوح من ٢٠% إلى ٣٠%، (ودراسة ١٩٨٢, Morris and Levenberger) يشير إلى أن يوجد ٦٧% من طلبة الجامعة هم طلاب ذوي صعوبات التعلم، أما تقرير مكتب الإحصاء الحكومي بالولايات المتحدة الأمريكية لسنة (١٩٨١) The government of accounting فقد أفاد أن ١٢ ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية قد بلغت نسب صعوبات التعلم لديها ٤٠% من مجمل المعاقين المسجلين بها ، وأفادت (٦) ولايات بأن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبلغ حوالي ٥٠% من مجمل المعاقين أما (دراسة ١٩٨٩, Chalfant) فتشير إلى أن التقرير السنوي الصادر من مكتبة التربية بالولايات المتحدة الأمريكية في ١٩٨٤ يفيد بأن أكثر من ٤٠% من هذه النسبة تمثل حوالي ٤% من مجمل التلاميذ المسجلين بمدارس الولايات المتحدة الأمريكية، (ودراسة ١٩٨٧ , Kaval et al) قد زادت ١% إلى ٣%، وتشير الدراسات العربية في بحوثها إلى ٢١% من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبة القراءة . **(السيد سليمان، ٢٠٠٣).**

٢- تصاعد الزيادة في نسبة انتشار فئة ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة داخل المجتمعات الدراسية والمراحل الدراسية المختلفة وهذا يمثل في حد ذاته مشكلة كبيرة للحكومات والمؤسسات التربوية.

٣- تعتبر من الدراسات الأولى التي ترصد الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة وهم ذوي صعوبة تعلم القراءة في مرحلة الطفولة المتأخرة ٩ – ١٢ عام .

٤- تنطلق أهمية الدراسة من أهمية موضوع الذكاء الوجداني ولإمكانياته المستقبلية لتوظيف أبعادة ومكوناته في تخفيف الضغوط بأنواعها " لذوي صعوبات تعلم القراءة " لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة ٩ – ١٢ عام .

٥- أهمية الذكاء الوجداني وما يتفرع منه من مهارات تساعد الأطفال ذوي صعوبة القراءة علي مواجهة الضغوط النفسية مما تساعد علي توافقهم المدرسي الأكاديمي وفي كيفية التعامل مع المواد الدراسية .

٦- فئة ذوي صعوبات تعلم القراءة مكلفة للمجتمع والحكومات ويكثر انتشارها بين البنين أكثر من البنات لذلك يزيد المشكلة تعقيداً وتصبح أولى بالاهتمام لأن صاحب المشكلة لا يدرك أصلاً أن لديه مشكله .

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

١- الوقوف على طبيعة متغير الذكاء الوجداني لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة للطفولة المتأخرة ٩-١٢ عام قد توجه أنظار المتخصصين في العلاج النفسي والصحة النفسية إلى دراسته والعمل على خفض درجتها لدى عينات أخرى من صعوبات تعلم القراءة في مراحل عمرية مختلفة .

٢- قد توجه نتائج الدراسة أنظار المتخصصين في مجال التخاطب إلى إعداد البرامج العلاجية المختلفة لتنمية الذكاء الوجداني لديهم لخفض صعوبات تعلم القراءة لديهم .

٣- كما توجه هذه الدراسة أنظار مخططي التعليم والمناهج ضرورة مراعاة أن تشمل المناهج الدراسية على أسلوب التعلم العاطفي الاجتماعي الانفعالي وان يشمل اليوم الدراسي على العديد من المواقف والأنشطة الجماعية التي تساعد هؤلاء الأطفال .

٤- وقد تساعد نتائج الدراسة في التعرف علي مستوى الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة وفاعلية إجراءات الدراسة في ذلك اختصاصي علم نفس الصحة في إعداد برامج علاجية ووقائية من اضطرابات أخرى .

* التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

١- **الضغوط النفسية :-** تعرف إجرائيا بأنها " الدرجة اللفظية لعينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الضغوط النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم "

٢- **الذكاء الوجداني :-** يعرف إجرائيا بأنه " الدرجة اللفظية لعينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة على مقياس الذكاء الوجداني "

٣- **التعريف الإجرائي للاطفال ذوى صعوبات القراءة :**

" هم من يفتقرون وتنخفض لديهم أبعاد الذكاء الوجداني وتحيطهم ضغوط نفسية واجتماعية من المنزل والمدرسة والأقران والمنهج الدراسي والمعلم والمجتمع مما أدى إلى تعسر من الناحية التعليمية وخاصة القراءة لأنها أساس لكل المواد الدراسية ويحدد بالأطفال عينة الدراسة عمر ٩-١٢ عام الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة "

* فروض الدراسة :-

(١) توجد علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني وبين الدرجة على مقياس الضغوط النفسية على عينة الدراسة (من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة)٠

(٢) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) من عينة الدراسة (من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني ٠
(٣) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) من عينة الدراسة(من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية ٠
(٤) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوي الاجتماعي الاقتصادي من عينة الدراسة (من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده .
(٥) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات (منخفضي ومرتفعي) المستوي الاجتماعي الاقتصادي من عينة الدراسة (من الأطفال ذوى صعوبات تعلم القراءة) على مقياس الضغوط النفسية .

* عينة الدراسة الأساسية :-

- وتتحدد في الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة من طلاب المرحلة الابتدائية من الصف (الرابع ، الخامس ، السادس) الابتدائي (٨٠) ذكورا وإناثا (من ٩-١٢ عاما).

* منهج الدراسة :-

- تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن

* أدوات الدراسة :-

١- مقياس رسم الرجل لجودانف .
(ترجمة وإعداد / محمد فرغلي فراج ، عبد الحليم محمود السيد ، صفية مجدي ، ٢٠٠٤)
٢- مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة .
(إعداد / عبد العزيز الشخص ، ١٩٩٥)
٣- مقياس فرز الأطفال ذوي صعوبات التعلم .
(ترجمة وإعداد / مصطفى كامل ، ٢٠٠٨)
٤- استبانة الضغوط النفسية المرتبطة بصعوبات التعلم .
(إعداد / مديحة الجمل ، ٢٠٠٤)
٥- مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة . **(إعداد / الباحثة)**

* الأساليب الإحصائية للدراسة :-

١- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coeffient لحساب الارتباطات بين متغيرات الدراسة .
٢- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
٣- اختبار (ت) T.test لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة .

* نتائج الدراسة :-

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية والوعي بالذات وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١) ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية وإدارة الانفعالات وكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الضغوط النفسية والدرجة الكلية للذكاء الوجداني لذوي صعوبات تعلم القراءة وكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، وعلاقة غير دالة مع الدافعية الذاتية والتواصل والتعاطف لدى عينة الدراسة من ذوي صعوبات تعلم القراءة .

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين (الذكور والإناث) على بعد التعاطف عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وعلاقة غير دالة في بعد الوعي بالذات وإدارة الانفعال والدافعية والذاتية والتواصل والدرجة الكلية للذكاء الوجداني .

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين (الذكور والإناث) في الضغوط النفسية .

٤- توجد فروق دالة إحصائيا بين (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي في بعد الوعي بالذات وإدارة الانفعال والدرجة الكلية للذكاء الوجداني عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ولا توجد هذه الفروق في أبعاد الدافعية الذاتية والتواصل والتعاطف .

٥- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين (منخفضي ومرتفعي) المستوى الاجتماعي الاقتصادي في الضغوط النفسية .



Institute of Post-graduate Childhood Studies
Department of Child Psychological Studies

"Psychological Stress and Its Relation to Emotional Intelligence of A Sample of Children with Reading Difficulties in Late Childhood Stage

(A Comparative Qualitative Study)

Proposed Thesis Statement Submitted for
Fulfillment of Master Degree in Childhood Studies

Submitted By

Gihad Fathy M. Mohamed Youssef

Supervised By

Fouada Hedaya

Prof./ Fouada Mohamed Ali Hedaya

Professor & Head of Dep. of Child Psychological Studies-
Institute of Post-graduate Childhood Studies – Ain Shams University

Dr. / Mohamed Rizk Ahmed El-Behairy

Lecturer of Psychology– Institute of Post-graduate Childhood Studies – Ain Shams University

2009

Study Problem:

1. Are there any significant statistical correlations between emotional intelligence, regarding components and total score and psychological stress in study sample (children with reading-learning disabilities) in late childhood agėd from (9-12 yrs.) old?
2. Are there any significant statistical differences between average scores of study sample (males/females) children with reading-learning disabilities) on emotional intelligence scale?
3. Are there any significant statistical differences between average scores of study sample (males/females) children with reading-learning disabilities) on psychological stress scale?

Study Objectives:

1. This current study is driving at outlining the relationship between emotional intelligence and psychological stress of those children with learning difficulties in reading in late childhood (9-12 yrs.).
2. Outlining the differences between average scores of Ss (males & females), with learning disabilities in reading on emotional intelligence scale.
3. Outlining the differences between average scores of Ss (males & females), with learning disabilities in reading on psychological stress scale.

4. Outlining the differences between average scores of (low & high) socio-economic level of Ss of learning-reading disabilities children on emotional intelligence scale.
5. Outlining the differences between average scores of (low & high) socio-economic level of Ss of learning-reading disabilities children on psychological stress scale.

Study Significance:

First: The Theoretical Significance:

1. publicity of category of those with learning disabilities in reading since Lerner study, 1971 has shown that the ration ranges from 1% to 3%, while Gaddes study proves it to be from 5% to 15%, and Gearhrted study reports it from 20% to 30%. Morris and Levenberger study, 1982 indicates that 67% of university students are suffering from learning disabilities and that 4% of the United States' students registered in schools are learning disabled.
2. Rising increase of the spread out ratio of the disabled category particularly in reading learning within academic communities representing a critical problem for their societies and governments.
3. This study considers one of the few studies concerned with monitoring psychological stress and its relation to emotional intelligence in category of disabled children who are experiencing reading learning difficulties in late childhood.

4. The study significance is derived from significance of the topic of the emotional intelligence and its future potentialities to reduce stresses.
5. Emotional intelligence is important as it derives other types of skills help children with reading difficulties to encounter their psychological stresses so they cope academically and learn how to deal with educational resources.
6. Those with reading disabilities are considered a costing category for society as well as for governments so, the problem should be solved.

Second: The Applied Significance

1. Standing for the nature of the emotional intelligence variable in children with reading-learning disability in late childhood (9-12 yrs.)old may attract attention of those professionals in psychiatry and psychological health to work on reducing its degree.
2. This current study results may direct the attention of professionals in field of speech to design treatment programs for development of emotional intelligence and decrease reading difficulties.
3. The study also attract the attention of education curricula and plans-makers to include emotional–social learning in educational curricula and that the school day should include several situations and group activities to help those children improve their skills.

4. Study results my contribute identifying the psychological stress level and its relation to emotional intelligence of those with reading-learning disabilities and the effectiveness of designing treatment and preventive programs.

Procedural Definitions of Study Concepts:

1. Psychological Stress
2. Emotional Intelligence
3. Reading Disability

Study Hypotheses:

1. There is a significant correlation between total score on Emotional Intelligence Scale and the score on Psychological Stress scale for study sample of children with reading-learning disabilities.
2. There are significant statistical differences between average score of study sample (males/females) of children with reading-learning disabilities on Emotional Intelligence Scale.
3. There are significant statistical differences between average score of study sample (males/females) of children with reading-learning disabilities on Psychological Stress Scale.
4. There are significant statistical differences between average score of study sample (low & high) socio-economic level on Emotional Intelligence Scale and its various dimensions.
5. There are significant statistical differences between average score of study sample (low & high) socio-economic level on Psychological Stress Scale.

Study Sample:

It is limited in (80) male and female children with reading-learning disabilities in primary stage (4th, 5th, 6th) grade, aged from (9-12 yrs. old.

Study Method:

The study counts on the qualitative correlative comparative method.

Study Instruments:

1. Goodenough A-man- Draw Scale (translated by Mohamed Ali Farag, Abdel Haleem Mahmoud Al-Sayed, Safia Magdy, 2004)
2. Family Socio-economic level Scale (by Abdel Azizi El-Shakhs, 1995).
3. Sorting Children with Learning Disabilities (translated by Mostafa Kamel, 2008).
4. Psychological Stress Questionnaire Associated with Learning Disabilities (by Madiha El-Gamal, 2004).
5. Emotional Intelligence Scale for Children with Reading-Learning Disabilities (Prepared by the researcher).

Study Statistical Methods:

1. Pearson Correlation Coefficient, for counting correlations among study variables.
2. Averages & Standard Deviations.
3. "T" Test, for difference significance among independent groups.

Study Results:

1. There is a significant statistical positive correlation between psychological stress and self-awareness at (0.01) significance level; and a positive significant statistical correlation between psychological stress and emotions management at (0.05), and a negative significant statistical correlation between psychological stress and total score of emotional intelligence for those with learning difficulties in reading at (0.05) and insignificant relationship with self-motivation, communication, and sympathy in Ss.
2. There are significant statistical differences between males and females on sympathy dimension at (0.05) significance level and insignificant relation on self-awareness, self-motivation, communication dimension and total score of emotional intelligence.
3. There are no significant statistical differences between males and females on psychological stress.
4. There are significant statistical differences between (low & high) socio-economic level regarding the self-awareness dimension and emotion management and the total degree of emotional intelligence.
5. There are no significant statistical differences between(low & high) socio-economic level people concerning psychological stress.